

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Eda Muts

**EAKOHASE ARENGUGA 15- JA 16-AASTASTE LASTE TEKSTILOOME: SUULINE
JUTUSTAMINE JA KIRJALIK LOOVTÖÖ PILDISEERIA JÄRGI**

magistritöö

Juhendaja: Kaja Plado

Läbiv pealkiri: 15- ja 16-aastaste laste tekstiloome

KAITSMISELE LUBATUD:

Juhendaja: Kaja Plado (eripedagoogika, MA)

.....
allkiri ja kuupäev

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....
allkiri ja kuupäev

Tartu 2017

Resümee

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada 15–16-aastaste laste kirjaliku ja suulise tekstiloomed erinevused, seos suulise tekstiloomedusega koolieelses eas ja kooliedukusega. Uurimus on bakalaureusetöö edasiarendus, mis võimaldab vaadelda samade laste tekstiloomeduse kümneaastase vahega. Valimi moodustasid 27 koolilast vanuses 15–16 aastat. Erinevatel põhjustel jäi algvalimist välja 13 last. Laste tekstiloomeduse uuriti pildiseeria järgi jutustamise ning loovtöö kirjutamisega. Uurimise tulemusena selgus, et erinevused suulise ja kirjaliku narratiivi mikrostruktuure iseloomustavate tunnuste vahel on statistiliselt olulised; suulise ja kirjaliku jutustuse loomise oskus on seotud: lapsed, kes koostavad parema suulise narratiivi, loovad ka kvaliteetsema kirjaliku loovtöö. Samuti ilmnes seos jutustamisoskuse ja kooliedukuse vahel: parema tekstiloomedusega lastel olid kõrgemad hinded kui kehvema tekstiloomedusega lastel. Seos varase ja hilisema jutustamisoskuse vahel kinnitust ei leidnud.

Märksõnad: tekstiloomedus, jutustamisoskus, teismeliste jutustamisoskus, suuline ja kirjalik kõne, kooliedukus

Abstract

The aim of the thesis was to describe the differences between oral narrative and written narrative production of the adolescents at the age of 15–16, and to find out whether later narrative skills correlate to narrative skills of preschoolers and later success in school. This study grew out from Bachelor's thesis which made possible to re-examine the narrative skills of the same kids ten years later. The sample consisted of 27 adolescents at the age of 15–16. There were 13 kids who remained out from initial sample for many reasons. The same picture-sequence was used to elicit narratives in the group of preschoolers as well as in the group of adolescents ten years later. Differences between microstructural features of oral and written narratives are statistically significant as it emerged from the study. It was also proved that kids who make better narratives orally compose better written narratives as well. The study also showed correlation between narrative production skills and school success, but relationship between early and later narrative production skills was not confirmed.

Keywords: oral narrative, written narrative, narrative production skills of adolescence, school success, narrative

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract	2
Sissejuhatus.....	5
Tekstiloomed	6
Mikrostruktuur.....	7
Makrostruktuur.....	7
Sidusus.....	8
Terviklikkus.....	9
Laste jutustamisoskuse arengu iseloomustus.....	10
Varase jutustamisoskuse ja kirjaliku kõne vaheline seos	14
Suulise ja kirjaliku keelevormi peamised erinevused	18
Suulise kõne iseloom.....	18
Suulise kõne lausung.....	19
Sõnajärg kirjaliku kõne lauses ja suulise kõne lausungis.	20
Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....	21
Metoodika.....	22
Valim.....	22
Mõõtevahendid.....	22
Protseduur.....	23
Kodeerimine.....	23
Tulemused.....	24
Mikrostruktuuri tunnuste võrdlemine ja analüüs.....	24
Makrostruktuuride võrdlemine ja analüüs.....	29
Jutustamisoskuse ja kooliedukuse vaheline seos.....	31
Arutelu.....	35

Töö piirangud.....	41
Tänuõnad.....	42
Autorsuse kinnitus.....	43
Kasutatud kirjandus.....	44
Lisa 1. Valimi kirjeldus	
Lisa 2. Uuringus kasutatud pildiseeria	
Lisa 3. Transkribeerimisjuhend	
Lisa 4. Laste jutustuste statistilised erinevused ja seosed	
Lisa 5. Jutustuste makrostruktuuride kirjeldus ja komponentidevahelised seosed	
Lisa 6. Laste jaotamine gruppidesse parema jutustamisoskuse ja kooliedukuse väljaselgitamise eesmärgil	
Lisa 7. Laste hinded	
Lisa 8. Suuliste jutustuste näiteid	

Sissejuhatus

Eakohase arenguga 15- ja 16-aastaste laste tekstiloomed: suuline jutustamine ja kirjalik loovtöö pildiseeria järgi

Paari viimase kümnendi jooksul on Eestis kõnearengu valdkonnas paljude uurimuste keskmes olnud laste narratiiviloomed (Soodla, 2011), sest narratiiv on üks huvitavamaid ja paikapidavamaid viise, mille kaudu hinnata suhtluspädevust nii normpopulatsioonis kui ka kliinilises grupis. Narratiivide vahendusel saab teavet laste keeleliste, pragmaatiliste ning sotsiaalsete oskuste kohta (Botting, 2002; Justice et al., 2006; Liles, 1993). Lisaks logopeediale ja eripedagoogikale on narratiivist kui uurimisobjektist huvitatud mitmed teadusharud, nagu keeleteadus, psühholoogia, psühhoteraapia, antropoloogia, ajalugu, sotsioloogia, religioon ja haridus (Kaderavek & Sulzby, 2000). Logopeedia ja eripedagoogika valdkonnas on seni uuritud eelkooliealiste laste jutustusi eesmärgiga leida erinevused eakohase kõnearenguga ning kõnepuudega laste narratiivide vahel (Botting, 2002; Koutsoftas & Gray, 2012; Padrik, Hallap (toim), 2016; Soodla, 2011) ning välja töötada usaldusväärne jutustamisoskuse hindamise vahend laste kõnearengu taseme ja võimalike kõnepuute välja selgitamiseks (Botting, 2002; Justice et al., 2004; Liles, 1993). On leitud, et varajane narratiiviloomed oskus on seotud hilisema lugemis- ja kirjutamisoskusega, ennustades ka hilisemat kooliedukust (Adamka, 2008; Griffin, Hemphill, Camp ja Wolf, 2004; Kaderavek & Sulzby, 2000; Soodla, 2011).

Soodla (2011) on oma doktoritöös kirjutanud, et „Eesti laste narratiive on senini uuritud vähe ning esialgu puudub terviklik ülevaade laste jutustamisoskustest. Arvestades narratiiviloomed oskuste seost üldise kõnearengu taseme ning edasise õpieduga, on täpsem ülevaade kooliteed alustavate eesti laste jutustamisoskusest vajalik“ (lk 44). Huvi eesti laste jutustamisoskuse vastu on tegelikult tuntud vähesel määral juba 1980ndatel. Tähelepanu on eeskätt pööratud sekundaarse alakõnega algklassiõpilaste jutustamisoskuse uurimisele (Kuivalainen, 1981; Martinson, 1981; Sarnet, 1981; Siitam, 1984). 1990ndatel huvi laste narratiiviloomed uurimise vastu vähenes (v.a Vall, 1997). Märkimisväärne huvi kõnealuse teema vastu on tekkinud selle sajandi esimese kümnendi keskpaiku, millest alates on eesti laste narratiiviloomed oskusi kõnearengu normide väljaselgitamise eesmärgil oma lõputöös käsitletud mitmed eripedagoogika ja logopeedia tudengid. Peamiselt on uuritud laste jutustuste struktuuri ja kasutatud sidususvahendeid (Adamka, 2008; Arnek, 2007; Balkašina, 2008; Ruul, 2009; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010; Teiter, 2010). Tähelepanu alla on võetud ka kakskeelsete laste narratiiviloomed oskused (Kuuseoja, 2008;

Zakharova, 2015) ning võimalused tekstiloomed hindamiseks (Mäesaar, 2010; Piip, 2011; Ruul, 2009; Trei, 2011) ja õpetamiseks (Reheperv, 2014; Soodla, 2004; Traumann, 2009). Seega käsitlevad enamik lõputöid suulist tekstiloomet, mõnevõrra vähem on pööratud tähelepanu tekstimõistmise uurimisele (Aigro, 2009; Karm, 2010; Saar, 2007; Süld, 2013; Tamm, 2011) ning kirjalikule tekstiloomele (Kivi, 2010; Ladv, 2012) ja selle võimalikule seosele suulise jutustamisoskusega (Ott, 2007). Kuna eelkooliealiste laste narratiivseid oskusi on Eestis juba mõnda aega uuritud ning on selge, kui oluliseks kooliedukuse eelduseks jutustamisoskust peetakse, on M. Hallap, M. Padrik ja S. Raudik välja töötanud unikaalse 12 pildiseeriast koosneva komplekti „Jutustades jutustama“, mis on kavandatud 4–10-aastaste laste jutustamisoskuse arendamiseks. Ka mujal maailmas on senimaani uuritud pigem eelkooliealiste ja algklassilaste tekstiloomes oskust, vähem on keskendunud teismeliste ja vanema kooliastme suulise ja kirjaliku tekstiloomes oskuse ning nende vahelise seose uurimisele (Sun, Nippold, 2012).

Käesoleva töö autori andmetel pole Eestis läbi viidud uurimust, milles oleks vaatluse all olnud eelkooliealiste laste jutustamisoskus ning selle seos hilisema suulise ja kirjaliku tekstiloomega ning kooliedukusega. Ameerika Ühendriikide eripedagoogika ja logopeedia valdkonna teadlased-praktikud on nimetatud seoseid kinnitanud (Griffin et al., 2004; Kaderavek & Sulzby, 2000). Käesolevat tööd võib pidada kümme aastat tagasi 5–6-aastaste eakohase kõnearenguga laste jutustamisoskust käsitlenud bakalaureusetöö (Muts, 2006) edasiarenduseks, millega soovitakse uurida samade katseisikute suulist jutustamisoskust ja loovtöö kirjutamise oskust ning leida, kuivõrd on terviklikuma ja detailirohkema jutustuse loomise oskus eelkoolieas seotud hilisema kooliedukuse ja kirjaliku tekstiloomes oskusega. Seega oleks see teadaolevalt esimene uurimus Eestis, kus samade laste tekstiloomes oskused on vaatluse all kümne aastase vahega.

Käesolevas töös uuritakse 15–16-aastaste noorte kirjalikku ja suulist tekstiloomes oskust.

Tekstiloomed

Termin *tekst* on mitmetähenduslik. Kitsamalt peetakse tekstiks mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit, laiemalt aga iga verbaalset üksust. Terminit *sidus tekst* kasutatakse tingimusel, kui mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnum koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausest (Karlep, 2003). Seost väljendatakse eelkõige ajalis-põhjuslike suhete abil (Hayward, Schneider, 2000; Nelson, 1996). Nii nagu igasugust

nähtust on võimalik kirjeldada talle omaste joonte alusel, saab ka teksti puhul esile tõsta iseloomulikud tunnused. Teksti tunnused avalduvad selle struktuuri kaudu.

Mikrostruktuur. Jutustuse struktuur on üles ehitatud hierarhiliselt, koosnedes kahest tasandist – mikro- ja makrostruktuurist. Mikrostruktuur moodustub teksti väiksematest üksustest, s.t sõnadest, lausungitest ning lausungitevahelistest seostest (Soodla et al., 2010).

Mikrostruktuuri analüüsil hinnatakse narratiivi sisemist keelelist ehitust, nagu sidendite olemasolu ja liiki, nimisõnafraase ja kõrvallauseid (Justice et al., 2006). Narratiivi väikseimaks analüüsitavaks üksuseks on propositsioon. Propositsioon on abstraktne kognitiivne üksus, mis sisaldab predikaati ja ühte või mitut argumenti ning selle keeleliseks väljundiks on lause (Karlep, 2003). Lingvistiliselt koosneb tuumpropositsioon ehk kontsept (*atomic proposition*) sõnade tähendustest ja nende vahelistest süntaktilistest seostest ning igat propositsiooni on võimalik väljendada eraldi ütlusega. Tuumpropositsioonid moodustavad propositsioonilise raamistiku (*propositional schema*). Laiendatud lihtlauseid, koondlauseid ja liitlauseid koosnevad aga tuumpropositsioonide ahelatest, mis moodustavad mikrostruktuuri (van Dijk & Kintsch, 1983). Tuumpropositsioonid moodustavad üldistatud teabeüksusi ehk makropropositsioone, mis omakorda moodustavad hierarhilise makrostruktuuri ehk globaalse struktuuri (van Dijk & Kintsch, 1983).

Makrostruktuur. Makrostruktuuri all peetakse silmas teksti sisulist ülesehitust: kas jutustusel on algus ja lõpp; kas on esitatud ülevaade tegevuse ajast, kohast ja tegelastest; kuivõrd on kajastatud tegevuse eesmärgid, tegelaste reaktsioonid ja püüded jne (Shapiro, Hudson, 1991). Jutustuse tunnusteks makrostruktuuri tasandil on seega (a) teksti sidusus, mida kajastab lausete sisuline ja vormiline haakumine tekstis ja (b) teksti terviklikkus ehk sihipärasus, mille üle otsustab teksti tajuja (Karlep, 2003).

Makrostruktuuri analüüsimiseks kasutatakse enamasti Nancy Steini ja Christine Glenni (1979) esitatud jutugrammatika mudelit (*Story Grammar Model*) (Hoffmann, 2009).

„Makrostruktuuri tasandil analüüsitakse tekstis olevate tervikliku tähendusega üksuste ehk episoodide vahelisi seoseid ja episoodis olevaid omavahel hierarhiliselt seotud komponente“ (tsit Teiter, 2010 j). Nendeks komponentideks Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudeli järgi on (1) orientatsioon ehk sissejuhatus (*setting*), kus tutvustatakse tegelasi, tegevuse aega ja kohta; (2) käivitav sündmus (*initiating event*), millest kogu edasine tegevus alguse saab; (3) sisemine reaktsioon sündmusele (*internal response*); (4) sisemine plaan (*internal plan*); (5) tegevus (*attempt*); (6) tagajärg (*direct consequence*) ning (7) reaktsioon (*reaction*) – tegelaste emotsioonid ja käitumine loo lõpus. See on ühtlasi ka loo kokkuvõte.

Sidusus. Teksti sidusust kajastab semantiline sidusus, st lausete sisuline haakumine (sama teema tekstis), ning vormiline sidusus ehk sidusust kindlustavad keelevahendid. Semantiline sidusus fikseeritakse keelevahenditega kas leksikaalselt või grammatiliselt (Karlep, 2003). Karlep (2003) on välja toonud peamised semantilist sidusust väljendavad leksikaalsed vahendid.

1. Otsene kordus: *Enne lõunat läks Mari marjule. Paari tunni pärast oli Mari korv täis.*
2. Sünonüümid: *Jüri nägi tsirkuses karu. Mesikäpp...*
3. Eri üldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks: *Mari jooksis õues kaseni. Puu all...; Muri hakkas haukuma. Koer ...*
4. Antonüümid: *Jüri otsis puu alt väikseid õunu. Suured talle ei meeldinud.*
5. Samatüvelised tuletised, samuti liitsõnad: *Jüri on tubli aednik. Oma aias...; Marile meeldis liiv ja meri. Liivasel merekaldal ...*
6. Temaatilised sõnarühmad: *Koolis peeti jõulupidu. Õpilased ja õpetajad ...*
7. Objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad: *Jüri jõudis metsa servale. Seal nägi ta ...; Lapsed tulid suusatamast. Esimesena jõudis kohale... Teisena saabuja oli... Üks poiss....*

Lausete sidumiseks on levinud ka mitmed grammatilised vahendid.

1. Tegusõnade samad ajavormid: *kuulis ...; nägi ...; otsustas ...*
2. Sõnajärg (sageli koos samatüveliste sõnade kasutamisega): *Jüri läks parki. Seal kohtas ta sõpru. Nende hulgas ...*
3. Sidesõnad (sidendid). Sidendid võivad olla:
 - (a) ühendavad – nt *ja, ning, ka*;
 - (b) vastandavad – nt *aga, kuid, ent*;
 - (c) põhjuslikud – nt *seepärast, järelikut, sest*;
 - (d) ajalised – nt *lõpuks, siis, järgmisena*.
4. Üldlaiendid: *Loomad olid rahutud. Ka linnud häälitsesid ärevalt (... samuti ärevalt).*
5. Sarnased lausekonstruktsioonid: *Oli soe suvepäev. Paistis hele päike. Puhus nõrk tuul.*

Halliday ja Hasan (1976) lisavad siduvate vahendite hulka

- asenduse, kus üks üksus asendatakse teisega (nt *Erik on pikk mees. Ma olen harva näinud kedagi pikemat*);
- väljajätu ehk ellipsi, mille puhul struktuur lubab midagi välja jätta, ilma et see raskendaks arusaamist (nt *Kas sa tahad proovida seda virsikut? Jah, tahan*) ning
- viitesuhtena võrdluse (võrdluspronoomen): *Jane on kriitiline naine. Selliseid inimesi tasub vältida.*

Karlep, toetudes Žinkini teoreetilistele seisukohtadele, toob välja operatsioonid, mille sooritamine kindlustab teksti sidususe. Nendeks on (a) objekti tunnuste jaotamine lausete vahel, (b) sõnavalik, (c) uue teabe esile tõstmine ja (d) lausete seostamine. Sidusteksti lausete olulisimaks tunnuseks ning peamiseks sõnajärje valikut mõjutavaks teguriks on infostruktuuri mõisted *teema* ja *reema*, kus teema on tuntud info ehk see, mille kohta lause käib, ning reema on see, mida selle kohta öeldakse ning mis ühtlasi arendab lauset edasi (Karlep, 1998; Karlep, 2003). Lindström (2005) on leidnud, et eri autorid kasutavad sama nähtuse kirjeldamiseks erinevaid termineid. Põhiterminid on teema-reema (*theme-rheme*), topik-komment (*topic-comment*) ning tuntud-uus (*given-new*). Teema ja reema täpne eristamine on keeruline, kuna piir nende vahel pole alati selge ning suurt osa etendab kontekst. Sel põhjusel võeti kasutusele *kommunikatiivse dünamismi* mõiste, mille alusel hinnatakse keelelise elemendi mõju kommunikatsiooni edasisele kulule. Uue infoga lauseosal on kõrgem kommunikatiivse dünamismi aste. Lause algusesse paigutatakse madalaima kommunikatiivse dünamismi astmel paiknevad elemendid, lause lõpu suunas kommunikatiivse dünamismi aste suureneb. Sellest võib tinglikult järeldada, et teema paigutatakse lause algusesse ning reema lõppu. Siiski pole selline infostruktuuride jaotus absoluutne. Ingliskeelsete autorite tööde põhjal on Lindström järeldanud, et sõnajärje varieerumise ja narratiivse tekstitüübi vahel on seos. Eesti keeles märgivad narratiivset tekstitüüpi näiteks verbialgulised laused, mis liigendavad narratiivi selliselt, et eristavad sündmusliini narratiivi muudest osadest (Lindström, 2005).

Terviklikkus. Kuna väljendatud mõtte terviklikkuse üle otsustab tajuja, on teksti psühholingvistilise tunnuse hindamine subjektiivne, sest inimeste teadmised ja kogemused on erinevad (Karlep, 1998). Samuti avalduvad inimestevahelised erinevused psüühiliste protsesside funktsioneerimises. Tajuja peab eelnevalt tekstist aru saama, seda mõistma. Kuid “(...) mõistmine on reaalse maailma esemete ja nähtuste vaheliste seoste tunnetamine. (...)”

mõistmine on seoste moodustumine” (Mikk, 1980, lk 8). Seoseid võib luua erinevate nähtuste vahel, seoste tunnetamise tugevus on erinev. Siinkohal avaldubki tajujate psüühiliste protsesside erinevus, kogemused ja suhtumine. Üks ja sama tekst võib osutada ühele kuulajale-lugejale terviklikuks, teisele aga mitte. Terviklikkus eeldab sidusust, kuid vastupidine ei kehti, mistõttu võib sidus tekst olla lõpetamata ning sisaldada mõttelünki. Seega on sidusus terviklikkuse eeldus (Karlep, 1998; Karlep, 2003). Nelson (1996) toob välja need viis osa, mis teevad jutustusest terviku. (1) Sissejuhatavas osas teatab jutustaja teema ja annab aimduse jutu sisust. Edasi loob ta (2) kulminatsiooni, milles tuleb esile loo peamõte. Järgmisena (3) hindab ta juhtunut, (4) esitab otsuse toimunu kohta ja lahenduse sündmustele. Viimane on (5) lõpposa, mis võib olla sõnastatud formaalse lõpetamisena (ja nad elasid õnnelikult elu lõpuni).

Tekstil kui kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumil on omad tunnused ja hierarhiline struktuur. Sõnumi edasi andmiseks jaotatakse mõte infoüksusteks ning valitakse mõtte edastamiseks sobivad keelevahendid. Mida tihedamalt mõte lausete vahel haakub, seda mõistetavam on tekst. Vormiliselt muudetakse tekst sidusaks näiteks sidendite, sõnajärje, antonüümide ja sünonüümide abil. Tervikliku teksti loomine eeldab reaalse maailma esemete ja nähtuste vaheliste seoste tunnetamist, teadmisi ja kogemusi. Järgmises peatükis keskendutakse sellele, kuidas kujuneb lastel esemete ja nähtuste vaheliste seoste kujunemise ja kogemuste lisandumise käigus oskus oma mõte sidusa ja tervikliku tekstina edasi anda.

Laste jutustamisoskuse arengu iseloomustus

Keel on sotsiaalne nähtus ning parimaks arengutingimuseks on suhtluskeskkond. Suhelda saab mitmeti: vesteldes, kuulates, lugedes või kirjutades. Üheks diskursuse vormiks on jutustus (Speaker, 2000). Wells (1987) on öelnud, et kuuldud lugude mõistmine, nende loomine ja teistega jagamine on oluline osa inimeseks olemisest. Riley ja Burrell (2007) lisavad, et lapse intellektuaalses ja emotsionaalses arengus on jutustustel täita oluline roll: nende kaudu õpib laps tundma maailma ja enda kohta selles. Isiklikel kogemustel põhinevad jutustused annavad edasi sotsiaalkultuuriliselt seotud inimeste eluviise, käitumisharjumusi ja tavasid (Nelson 1996). Seega on narratiividel sotsialiseerumisprotsessis oluline väärtus. Lapsed puutuvad narratiividega kokku neile ettelõetavate raamatute, televisiooni ja endi mängude kaudu; lapsed kuulevad, kuidas täiskasvanud omavahel lugusid räägivad, kasutades täiskasvanule kohast sõnastust ning arvestades kuulaja huve; vanemad jutustavad koos lastega lugusid, mis on seotud nende isikliku elu ja juhtumistega. Narratiivide kaudu õpivad lapsed

olukorrale kohast käitumist ning emotsioonide kontrollimist, saavad teadmisi eluliste protsesside kohta (vananemine, sünnitus). Jutustamisoskuse areng on seejuures nagu kõrvalprodukt, kui keelekasutuse loomulik tulem.

Täiskasvanute kõnet kuulates õpib laps esmalt kõnest jutustust eristama. Jutustusele on iseloomulik oma rütm ja kerge tundeline värving ning paralingvistiliste vahendite kasutamine. See kergendab jutustuse eristamist muust kõnest. Kui lapsel on kõne piisavalt arenenud, hakkab ta verbaalselt vastama, püüdes mingit osa kaasa jutustada. Lapsed võtavad vanemate räägitud lugudest üle jutustuse üldise struktuuri. Samuti õpivad nad tähelepanu keskendama jutustuse olulisimale mõttele, mille tõttu lugu üldse räägitakse. Igasugused jutustused – olnust, olevast või tulevast, enda või teiste räägitud, kahekesi või mitmekesi jutustatud – annavad lapsele mudeli, mille järgi luua narratiivi. Esialgu kasutab ta isiklikku jutustust kui vahendit maailmast vaimse mudeli ülesehitamiseks. See vaimne mudel on moodustatud sündmustest kujutluste põhjal ning võimaldab luua ka fantaasiajutukesi, kus eristatakse tegelikkust ja kujuteldavat, ja mille loomiseks ei piisa enam tajutavast situatsioonist (Gardner-Neblett, Iruka, 2015).

Jutustamisoskuse arengus on vaadeldavad kuus dimensiooni.

1. Oskus verbaalselt esile tuua sündmustevahelisi ajalis-põhjuslikke seoseid ning määratleda tegevuste toimumise aeg.

Seda oskust on täheldatud juba 2- ja 3-aastastel lastel. See kajastab suutlikkust korrastada ning järjestada imikueas väljakujunenud stsenaariume (*mental event representations*).

2. Oskus luua sidusat vestlust, kasutades sidusust kindlustavaid keelelisi vahendeid, ning ära tunda sidusat teksti.

Teise dimensiooni kujunemist on täheldatud 3- ja 4-aastastel lastel.

3. Oskus eristada terviklikke ja sidusaid jutustusi fragmentaarsetest ning hinnata, kas tegevused väljendavad vajadust, võimalikkust või kindlusetust ja kahtlust.

Eelkooliealised lapsed teavad kindlalt, kuidas peavad tegevused sündmustes järjestatud olema ning milline näeb välja sidus ja terviklik jutustus. Lapsed kasutavad seda teadmist oma fantaasiajutukestes, kuhu nad lülitavad tükikesi varem kuulnud lugudest. Ometi ei loo nad veel ise narratiive, kus tegevusega väljendatav on ülesandena ette antud, ega lahenda olukorda, kus nad ei suuda oma jutustuses sidususe ja terviklikkuse saavutamiseks tegevusi järjestada.

4. Oskus panna ennast iga tegelase olukorda ja näha sündmuse tema vaatekohast. Samuti oskus vaadata asju erinevast ajalisest ja ruumilisest lähtekohast.

See, kuidas teised asju tajuvad, areneb terve koolieelse ea jooksul.

5. Oskus lahendada kõrvalekaldeid eeldatud sündmuste käigust, sõnastades need inimesi ja kultuuri arvestavalt.

6. Oskus ära tunda ning ümber sõnastada kultuuriliselt püsivaid ja tähendusrikkaid aineid.

Kaks viimast narratiivi loome oskuse dimensiooni arenevad koolieas (Nelson, 1996).

Nimetatud oskused ilmnevad laste koostatud jutustustes, olgu need siis isikliku kogemuse põhjal loodud või fantaasiajutukesed. Tekstiloomel eeldab kognitiivset ja lingvistilist võimekust luua ja mälu hoida tegelikkuse kujutlusi ning seejärel neid keelevahenditega väljendada, mis omakorda nõuab keelevahendite tundmist ja oskust neid kasutada.

Shapiro, Hudson (1991) ning Stein (1978) kinnitavad oma uurimustele toetudes, et 4-aastased lapsed on suutlikud kasutama tavapärase ülesehitusega juttude mõistmiseks ja esitamiseks jutuplaani (*story schema*), kuid mitte seda tegema teadlikult. Lastel arusaam jutust mõjutab nende narratiivi struktuuri ja sisu. Ehkki lapsed võivad teada, milline hea lugu olema peab, on erinevate teadmiste ammutamine ja nende lõimimine jutustuse koostamise ajal keeruline protsess, mis võib lapse piiratud töömälu üle koormata. Koolieelses eas lapsed hakkavad juba eristama jutustusi teistest narratiivi žanridest (nt kirjeldustest). Oma jutustusi koostades kasutavad nad tegusõnade minevikuvorme, ilukirjanduslikke tegelasi ning tavapärase sõnastusega muinasjuttude alguseid ja lõppe. Ilukirjandusliku süžee loomine eeldab siiski suuremat kognitiivset võimekust, kui koolieelses eas lastel on.

Shapiro ja Hudsoni uuringust selgus veel, et 6-aastaste laste jutustustes on olemas juba sissejuhatus, teemaarendus, kulminatsioon, lahendus, otsus ja lõpetus, mis näitab, et selles vanuses lapsed püüavad arendada terviklikku süžeed. Seevastu 5-aastased lapsed kalduvad oma jutustusi lõpetama kulminatsiooniga, kokkuvõtet tegemata (Gardner-Neblett, Iruka, 2015; Nelson, 1996; Shapiro & Hudson, 1991). Kõige sagedamini kasutatud komponendid laste jutustustes Steini (1978) hinnangul on peategelast tutvustav sissejuhatus (*setting*), käivitav sündmus (*initiating event*) ning tagajärg (*direct consequence*). Kõige vähem leiavad kajastust konteksti kirjeldav sissejuhatus (*setting*), sisemine vastus sündmusele (*internal response*) ja reaktsioon (*reaction*).

Vanuse kasvades hakkavad lapsed oma jutustustele lisama dialooge. Samuti muutuvad tegelastevahelised suhted mitmekesisemaks (Stein, 1978). Varasematele uurimustele viidates¹ väidavad Shapiro ja Hudson (1991), et umbes 9. eluaastast hakkavad lapsed oma jutustustesse lisama sisemisi seisundeid, motivatsioone ja reaktsioone ning seeläbi areneb oskus luua

1

keerukamaid süžeesid.

Trabasso, Nickels ja Munger² (1989, viidatud Shapiro ja Hudson, 1991 j) uurisid, kuidas lastel areneb pildiseeria järgi jutustamise oskus, ning leidsid, et 3- ja 4-aastased kirjeldasid piltidel kujutatud tegevusi ja objekte; 5-aastased hakkasid looma juba eesmärgist lähtuvaid tegevusjadasid ning selgitasid tegelaste käitumist, lähtudes nende võimalikust motivatsioonist, ning 9-aastaste laste jutustused olid juba täiskasvanute omadega samaväärselt keerulise struktuuriga ning sidusad. Nimetatud autorite uurimus on tähelepanu pööranud eeskätt jutustuste makrostruktuurile. Jutustuste mikrostruktuurile keskendusid Shapiro ja Hudson (1991), kes, võttes aluseks Halliday ja Hasani (1976) esitatud siduvate vahendite rühmad, uurisid oma töös, milliseid asesõnu (isikulised pronoomenid, demonstratiivpronoomenid, võrdluspronoomenid) ja sidendeid (ühendavad, vastandavad, põhjuslikud, ajalised) lapsed oma jutustustes siduvate vahenditena kasutavad. Nelson (1996) nimetab seejuures kolme jutustamisoskuse arengut iseloomustavat lausungite sidumise viisi, milleks on

- ajaväljendite tundmine ja nende kasutamine,
- ajalisi ja põhjuslikke suhteid väljendavate keelevahendite ja sidendite kasutamine ning
- asesõnade kasutamine tegelastevaheliste suhete väljendamiseks.

Shapiro ja Hudson (1991) kinnitavad, et narratiivi vormilise sidususe tagamiseks hakkavad lapsed kõiki sidendeid kasutama juba 3,5-aastaselt, kuid ei tee seda alati korrektselt. Viiendast kümnenda eluaastani õpivad lapsed õigesti kasutama variatiivsemat hulka siduvaid vahendeid, eriti ajalisi ja põhjuslikke sidendeid, ning keerulisemaid keelelisi vahendeid, nagu kõrvallauseid. Vanuse kasvades täiustub oskus veelgi.

Gardner-Neblett ja Iruka (2015) toovad oma uurimuse põhjal välja sarnased lausungite sidumise viisid, mida Nelson 1996. a artiklis on esitlenud. Gardner-Neblett ja Iruka sõnul hakkavad lapsed oma narratiivides küll väga varakult kasutama sidesõnu, et ühendada omavahel osalauseid, ent need pole jutustuse mõistmise seisukohalt olulised. See tähendab, et kõrvaldades kõik sidendid laste narratiividest, ei teki täiskasvanutel juttude tõlgendamisel probleeme. Tegelikult kasutavad lapsed sidesõnu enda jaoks. Need aitavad esitada tegevusi toimumise järjekorras. Seega on jutustama õppimisel üheks tähtsamaks oskuseks ära tunda ja õigesti kasutada ajaväljendeid, kusjuures olulised on kaks ajalist mõõdet: sündmuse paiknemine ajateljel ja tegevuste järjestamine toimunud sündmuse siseselt. Ajavormide omandamine algab ligikaudu teise eluaasta lõpus, mil omandatakse esimesi ajamäärsõnu.

² Trabasso, X., Nickels, M., & Munger, M. P. (1989, November). Goals, plans, and actions in storytelling to pictures. Paper presented at the 30th annual meeting of the Psychonomic Society, Atlanta, GA.

Kahe ja poole ning viie eluaasta vahel saavutavad lapsed jutustamisel ladususe ning nende jutud on keerukamad ja viimistletumad. Eelkooliikka jõudes on lapsed omandanud jutustuse ajalise ülesehituse.

Teine võimalus juttu sidusaks muuta on kasutada asesõnu. Lapsed viitavad sageli sama asesõnaga enam kui ühele eelnevalt mainitud referendile, mistõttu jutustuses valitsevad seosed ja suhted muutuvad ähmaseks, arusaamatuks. Kuulajal võib olla raske mõista, millisele referendile parasjagu viidati.

Selge on aga see, et vanuse kasvades muutuvad laste jutustuste struktuur ja sisu ning lugedes kasutatavad keelevahendid rikkalikumaks ja keerukamaks. Laste jutustamis- ja kirjaoskuse arengut uurinud teadlased on seisukohal, et juba need varajased narratiivsed oskused, mis lastel on olemas enne kui nad oskavad luua klassikalise ülesehitusega terviklikke ja sidusaid jutustusi, aitavad kaasa kirjaoskuse arengule ning on abiks üleminekul kirjalikule tekstiloomele. Lugude jutustamine on lugemise ja kirjutamise seisukohast lastele heaks näiteks, kuidas kõne muutub kirja-pildiks ja loetuna taas kõneks. Seega on jõutud järeldusele, et jutustamisoskusel on positiivne mõju kirjaliku tekstiloomel arengule (Gardner-Neblett, Iruka, 2015; Griffin et al., 2004; Lerkkanen, 2007).

Varase jutustamisoskuse ja kirjaliku kõnel vaheline seos

Jutustamisoskuse areng eeldab erinevaid keelelisi oskusi ning mõjutab nii suulise ja kirjaliku kõnel kui ka sotsiaalsete oskuste arengut (Hayward & Schneider, 2000; Kaderavek & Sulzby, 2000; Nelson, 1996; Wetherell, Botting ja Conti-Ramsden, 2007). Kehv jutustamisoskus koolieelses eas seostub kasina lugemisoskuse (Westby, 1989, Boudreau and Hedberg, 1999, viidatud Wetherell, Botting ja Conti-Ramsden, 2007 j) ja viletsate õpitulemustega (Bishop ja Edmundson, 1987, viidatud Wetherell, Botting ja Conti-Ramsden, 2007 j). Narratiiviloomeloskusi on kooliedukusega seostanud ka Soodla (2011). Omavahel pole seotud mitte ainult varane jutustamisoskus ja kooliedukus, vaid ka väikelapse keelelised oskused (süntaks, sõnavara, morfoloogia, suhtlusoskus) ning arenev lugemisoskus (*emergent literacy*): mida paremad on lapse varajased keelelised oskused, seda edukamalt omandab ta kirjaliku kõnel eeloskused ning lugemise-kirjutamise (Gardner-Neblett, Iruka, 2015; Lerkkanen, 2007). Lapse keelelised oskused arenevad situatsioonivälise (*decontextualized*) vestluse kaudu, mitte niivõrd vestlustes, mille teemad on pärit last ümbritsevast keskkonnast ja situatsioonist. Situatsioonivälise kõnel kajastab sündmusi minevikust ja tulevikust ehk edasiantav info on pärit väljastpoolt vahetult tajutavat konteksti

ning seetõttu eeldab see nii kõnelejal kui kuulajal rikkalikumat sõnavara ning aja- ja põhjussuhete mõistmist. Kontekstiväline suhtlus rikastab lapse sõnavara, kuna tundmatu väljendi tähenduse mõistmist ei toeta vahetu keskkond, vaid sellest arusaamiseks tuleb tugineda keelelisele kontekstile. Situatsioonivälises kõnes kasutatakse keerulisi süntaktilisi vorme, mistõttu areneb ja täiustub ka lausemoodustusoskus. Dekontekstualiseeritud kõnel on positiivne mõju ka narratiiviloomel: minevikust ja tulevikust, põhjusest ja tagajärjest ning väljamõeldud maailmadest jutustades saadakse aimu arenenud narratiivide olulisest osast – makrostruktuurist (Demir, Rowe, Heller, Goldin-Meadow, Levine, 2015; Gardner-Neblett, Iruka, 2015; Juel, 1988).

Kirjaoskuse arenemist ning väikelaste suutlikkust vahet teha suulisel jutustusel (*spoken language that is oral language like*) ning kirjaliku kõne laadsel suulisel jutustusel (*emergent storybook reading* ehk *spoken language that is written language like*) on uurinud Kaderavek ja Sulzby (2000). Sulzby ühes teiste teadlastega (Cox, Fang & Otto, 1997; Sulzby & Teale, 1991, viidatud Kaderavek & Sulzby, 2000 j) seab kahtluse alla varasema uskumuse, et lapsed õpivad lugema palju hiljem kui kõnelema. Väikelaste (2–4-a) jutustamis- ja kirjaoskuse kohta tehtud uurimustes kinnitavad nad hoopis vastupidist: kõnelema ja lugema õppimine toimub vastastikusel seoses ning samaaegselt (Kaderavek & Sulzby, 2000). Samale järeldusele jõudis ka Botting kaks aastat hiljem valminud töös (Botting, 2002). Sarnane seos joonistub Berningeri ja Abbotti (2010) sõnul välja suulise ja kirjaliku kõne arengu kohta: ehkki suuline kõne eelneb kirjalikule, kulgeb kirjaliku kõne lisandudes nende mõlema areng samaaegselt ja üksteist mõjutades. Seega mõjutavad nii kõnelemine, kuulamine, lugemine kui kirjutamine vastastikku üksteise arengut. Riley ja Burrell (2007) märgivad, et kõnelemis-, kuulamis-, lugemis- kui ka kirjutamisoskusel on oluline roll laste intellektuaalses, sotsiaalses ja emotsionaalses arengus.

Nagu juba eelnevalt on välja toodud, avalduvad väikelaste suhtlemises nende kirjaliku kõne alged. Manhardt & Rescorla (2002) ning Miniscalco et al. (2007) on uurinud väikelaste keeleliste oskuste ja jutustamisoskuse vahelist seost ning leidnud, et lastel, kelle kõne areng hilineb, areneb jutustamisoskus koolieas vaevalt. Kaderavek ja Sulzby (2000) leidsid, et tuttava raamatu järgi jutustamisel ehk mängulugemisel (*emergent reading*) löid lapsed lausungi arvu poolest pikemaid ja keerulisema sõnavaraga jutustusi kui juhitud mängu käigus (*toy play interaction*). Riley ja Burrell (2007) kinnitavad, et nii lugude kuulamine kui ka nende ümberjutustamine toetavad keerulisemate keeleliste ja diskursiivsete struktuuride arengut: nii enda mõeldud lugude vestmisel kui ka eteloetud juttude ümberjutustamisel räägivad lapsed pikemate lausungitega ja mahult pikemaid jutustusi kui vestluses

(*conversation*). Sama seos tuleb välja ka teismeliste ja noorte täiskasvanute suulises tekstiloomes: kui teismelised ja täiskasvanud räägivad neile tuntud ning motiveerivatel ja kognitiivset väljakutset pakkuvatel teemadel, nagu male, pokker, pesapall või konfliktid ja nende lahendamine, kasutavad nad keerukamaid lauseid kui vestluses (Nippold, 2009, Nippold et al., 2015). Lugusid jutustades koguvad lapsed teadmisi narratiivide, lauseloome ja vestluspädevuse kohta (Riley ja Burrell, 2007). Sama mõtet toetab ka Cain (2003), kes – toetudes Applebee (1978), Spinillo ja Pinto (1994) töödele – lisab, et juttude lugemise ja kuulamisega enam kokkupuutunud lapsed oskavad ka ise luua terviklikumaid ja sidusamaid jutustusi. Juel (1988) põhjendab seda sellega, et juttude lugemise või kuulamise käigus omandatakse uut sõnavara ning saadakse ideid, millest ise rääkida. Seega on lugemis- ja jutustamisoskuse vahel seos. Rikkalikum sõnavara, ideed ning teadmine jutustuse makrostruktuuri kohta annavad headele lugejatele eelise luua ka ise narratiive. Lastel, kes on kehvad lugejad, mistõttu nad ka vähem loevad, puudub piisav sõnavara, ideed ning teadmine jutugrammatika kohta ning seepärast ka piisav oskus luua ise jutte. See, mis erinevad autorid leidsid, on suulise kõne seisukohast igati ootuspärane (Hennoste, 2000). Suulise kõne eripärast tuleb juttu edaspidi.

Griffin et al. (2004) väidavad, et suulises tekstiloomes on kolm valdkonda, mis mõjutavad algkooliealiste laste kirjaliku kõne arengut. Nendeks on (a) oskus kontrollida teksti makrostruktuuri, (b) oskus anda ülevaade jutustuse sisust ning välja tuua peamõtte, (c) oskus ära märkida esitatud informatsiooni olulisus. Teksti liigist olenevalt on olemas mitmesuguseid teabe kirjamise viise. Näiteks jaotatakse informatsioon klassikalises jutustuses teistmoodi kui teatmeteoses. Teksti makrostruktuuri mõistmine ja selle omandamine on tähtis, et tajuda ja ära tunda erinevate tekstide puhul teabe esitamise "mustrit". Makrostruktuuri teadmus areneb suulise jutustuse kaudu, kui täiskasvanud kuulaja juhib küsimuste abil lapse tähelepanu tema jutustuses puudunud struktuuri elementidele (nt sissejuhatus, sisemini plaan, reaktsioon). Kui laps puutub kokku kirjaliku teksti makrostruktuuriga, aitab teadmine suulise jutustuse struktuurist lapsel ära tunda olulisi informatsiooniühikuid. Vastandades need suulise jutustuse omadega, õpib laps neid ühikuid seostama mingi jutustuse žanri siseselt. Žanri-spetsiifilised makrostruktuurid suunavad situatsioonimudeli kujunemist. Täiskasvanu jutustuse kuulamine ning temaga vestlemine annab lastele mudeli, mille alusel ise oma jutustustes selgemalt ja täpsemalt teksti sisu sõnastada ja peamõtet välja tuua. Tekstiloomes arenedes muutuvad laste jutustused ka terviklikumaks. Vestluspartneriga ühiste teadmiste osatähtsus langeb, sest laps suudab ennast paremini väljendada. Luues täielikke ja keerulisemaid suulisi jutustusi, õpivad lapsed ka kirjalikes tekstides infot viimistlema ja keerulisemaks muutma. Kui laps

kajastab oma jutustuses tegelaste emotsionaalset, kognitiivset ja füüsilist seisundit, õpib ta kirjalikes tekstides tähelepanu pöörama jutustust rikastavatele hinnangutele ja tegelaste seisundite kirjeldusele (Nelson, 1996). See kinnitab mitmete uurijate arvamust, et suuline suhtlemis- ja jutustamisoskus on aluseks üleminekule kirjalikule eneseväljendusele (Gardner-Neblett, Iruka, 2015; Griffin et al., 2004; Hayward, Schneider, 2000; Nelson, 1996).

Kirjutamine on kompleksne intellektuaalne tegevus, mis eeldab motivatsiooni olemasolu ning kognitiivsete protsesside, sealhulgas nii töö- kui pikaajalise mälu kaasatust. Ehkki kirjalikul tekstiloomel on suulise ees mõningaid eeliseid – kirjutamisel on tekst pidevalt silmade ees, mis toetab jutu sisu meeleshoidmist, ning enam on aega kirjutatavat planeerida –, eeldab see kirjutamise tehnika ja õigekirja lisandumise tõttu tekstiloojalt suuremat lingvistilist teadlikkust ja head mälu (meenutamisoskust) (Koutsoftas, Gray, 2012). Kirjutamisprotsessi mõistmiseks on Hayes ja Flower (1989, Hayes, 2006) loonud mudeli, mille kohaselt nähakse vilunud kirjutajat sellisena, kes on omandanud kolm oskust: teisendamise (*translation*, ideede kirjapanek keeleüksustena), plaanimise (mida ja kuidas kirjutada) ning ülevaatamise (*reviewing*, kirjapandu parandamine ja täiustamine). Algselt täiskasvanute kirjutamisoskuse hindamiseks loodud mudeli kohandasid laste vastavate oskuste uurimise tarvis Swanson ja Berninger (1994). Nende hinnangul omandavad lapsed algul teisendamisoskuse, ehk nad panevad oma ideed kirja keeleüksustena, ning alles seejärel hakkavad arenema tekstikirjutamisprotsessi kaks ülejäänud oskust – plaanimine ja ülevaade. Seetõttu pööratakse noorte kirjutajate puhul tähelepanu teisendusoskuse uurimisele (Mackie, Dockrell, 2004).

Süntaksiareng saab alguse juba väikelapseeas, kuid jätkab arenemist lapsepõlve ja noorukiea jooksul täiskasvanueani välja: lause muutub üha pikemaks ning sisaldab enam kõrvallauseid ja erineva tasemega alistasuseid (Nippold, 2009; Nippold, Frantz-Kaspar, et al., 2015; Sun, Nippold, 2012). Sedamööda kuidas arenevad lausemoodustusoskus ja kognitiivsed oskused, täiustub ka tekstiloomeoskus – ja seda kuni täiseani välja (Nippold, 2009; Wetherell, Botting and Conti-Ramsden 2007). Uurimused (Sun, Nippold, 2012; Wetherell, Botting ja Conti-Ramsden, 2007) kinnitavad, et vanuse kasvades muutuvad jutustused pikemaks, süntaktiliselt ja sündmustikult keerukamaks, sisaldades ka teavet motivatsiooni, mõtete, emotsioonide ning sisemiste reaktsioonide kohta. Süntaksiareng on omakorda sõltuvuses mõtlemise arengust: kompleksne mõte juhib kompleksset keelekasutust, mis tähendab, et keerulise struktuuri ja sõnavaraga laused ja lausungid eeldavad arenenumat mõtlemisvõimet. Sõnavara- ja süntaksiareng kulgeb vastastikusel seoses (Nippold, 2009; Sun, Nippold, 2012). See tähendab, et vanema kooliastme õpilaste tekstiloomel- ja süntaktilised

oskused avalduvad kognitiivset stimulatsiooni pakkuvast teemast rääkides. Seega on soovitatud hilisteismeliste tekstiloomesosi hinnates kasutada keerulisema teemaga monoloogi, mitte argiteemadel peetavat vestlust, mis ei pruugi avalikustada uuritava tegelikke narratiivseid osi (Justice et al., 2006). Sama tulemuseni jõudsid Shapiro ja Hudson (1991) eelkooli- ja algklassialiste laste narratiivset osust uurides: suuremat kognitiivset pingutust nõudvate teemade korral moodustasid lapsed keerukama struktuuri ja lausestusega ning vastandavate ja põhjuslike sidenditega narratiive.

Toodud uurimuste tulemused on kooskõlas nii Kaderaveki ja Sulzby kui ka Riley ja Burrelli järeldustega laste tekstiloomesose arengu kohta ning seletatavad suulise ja kirjaliku kõne eripärade kaudu.

Suulise ja kirjaliku keelevormi peamised erinevused

Keelel on kaks põhilist avaldumisvormi: suuline kõne ja kirjalik tekst (Erelt, M., Erelt, T., Ross, K., 2000). Suuline ja kirjalik kõne on oma olemuselt erinevad. Ometi pole erinevus päris selgepiiriline. Termin *kirjakeel* tähendab nii ühtlustatud ja normitud keelekuju (mida võib kasutada ka suulises kõnes) kui ka kõikide kirjutatud tekstide keelt ehk keele kirjalikku väljendusvormi (Metslang, 2013), mille puhul võib kirjutistes kasutada normitud keele kõrval ka kõnekeelt. Normitud kirjakeel ja suuline kõnekeel on kui ühe keele erinevad kihid. Ülemiseks kihiks on seejuures kirjakeel ning alumiseks kõnekeel. Nii ühel kui teisel on oma funktsioon ja koht, ehkki eesti keelekultuuris on normitud kirjakeel olnud au sees ning eelistatud, suuline kõnekeel kui vabam, igapäevane ja lohakam pigem taunitav (Liivaku, 1996). Võimalik põhjus on selles, et pole vahet tehtud normitud kirjakeelele (kui kirjalike tekstide keelele) ega suulisel keelevormil. Ots (1998) on leidnud, et inglise keelt kõnelevate rahvaste seas peetakse tavakeelt elava keele osaks, mitte taunitavaks nähtuseks, ent meie kirjakeel on sätitud vastanduma murdele, mitte tavakeelele. Paarikümne aastaga on kirjakeele vastandiks murdekeele kõrvale tõusnud suuline keel (Mihkla, 2002). Selles peatükis kõrvutatakse kirjakeel kui kirjutatud tekstide keel ehk keele kirjalik väljendusvorm ning keele suuline väljendusvorm.

Suulise kõne iseloom. Tiit Hennoste on põhjalikult uurinud suulise keelevormi eripära. Suulisel kõnel on iseloomulikud jooned, mis eelkõige johtuvad sellest, et „suuline kõne on loomult protsess, millest jääb loomulikus suhtluses vaid interpretatsioon kuulaja mällu“ (Hennoste, 2000, lk 1124). Hennoste märgib, et kõne on vokaalne-auditiivne ning oma

sõnumi edastamiseks kasutatakse paljusid vokaalseid vahendeid, nagu intonatsioon, pausid, rõhud ja tempo. Kuhhi (2006) lisab mitte-vokaalsetest vahenditest kehakeele, miimika ning žestid. Suuline kõne on fragmentaarne: kõnelemise ajal mõeldakse sellele ideeüksusele, mida parasjagu luuakse; suuline kõne on tagasikerimatu ning lineaarne: kuulajani jõuab suuline sõnum segmenthaaval, sõna sõna järel, kusjuures kõneleja ei saa oma tekstile vahele kirjutada, mistõttu annab kõneleja parandused edasi hiljem ning kuulaja peab need ise õigesse kohta paigutama. See eeldab, et kuuldut on mõistetud, meeles hoitud ning kuulaja oskab vajalikes kohtades parandused teha. Paranduste kõrval jäävad alles ka eelmised, n-ö vigased ütlused, mis kinnitab, et kõne on kustutamatu. Kuuldu mõistmisel on seega oluline tajuja suutlikkus keskenduda kehtivale ütlusele ning kõrvale jätta ebaoluline (Hennoste, 2000).

Suulise kõne lausung. Suulise kõne teksti vaadeldes on selles raske leida üksusi, mida võiks nimetada lauseteks kirjaliku keele mõistes. Kuhhi (2006) sedastab, et suulise kõne lausungis kasutatakse pikemaid, kuid kergemini moodustatavaid grammatilisi vorme, jäetakse ära sõna- või lauselõppe ning esineb stiilivigu. Kõnelausungile on omased parasiitsõnad, vahehäälikud, kordused ja pausid. Hennoste (2000) on suulise keelevormi eripärasid kajastavates artiklites kirjutanud, et suulise jutustuse analüüsil ei saa lähtuda kirjakeele normist, kuna kirjakeelele omaste selgepiiriliste lausete asemel iseloomustavad suulist teksti ebaselgete piiridega lausungid. Lausungite piiride ebaselgus tuleneb mitmesugustest takerdumistest, ümbersõnastamistest, tugevast kontekstuaalsusest ning ellipsitest. Suulise kõne lausungitena võib vaadelda makrosüntagma, prosoodilist lauset ja vooruehitusüksust.

Makrosüntagma on kõige laiem keeleline tervik, mida seob süntaktiliste suhete võrgustik ja mis on üsna lähedane lausele. Ta erineb lausest selle poolest, et rinnastussuhetes olevaid tervikuid ei käsitata ühe makrosüntagma. Rinnastatud osalaused kuuluvad samasse makrosüntagmasse vaid siis, kui neil on ühiseid lauseliikmeid.

Prosoodilise lause keskseks markeriks on olnud langev ja lõpetav intonatsioon. Sellele lisaks kasutatakse markerina pausi ja osalt takerdumismärke. Selline intonatsiooniline üksus ei pea olema terviklik lause või üldse lausesarnane üksus. Ta võib olla ka elliptiline lause, fraas, sõna või üneem. Lausesarnased lausungid võib jagada kaheks: lihtlausungid ja liitlausungid. Lihtlausung koosneb ühest lausungist, liitlausungis on koos mitu osalausungit. Ka osalausungid võivad olla laused, fraasid, sõnad või üneemid. Sealjuures võib liitlausung koosneda eri tüüpi osalausungitest, s.t üks võib olla nt lause, teine üneem jms (Hennoste, 2000). Verschik (2012) toob välja, et (osa)lausungiteks võivad olla ka

diskursuspragmaatiliselt partiklid, mille funktsioon on väljendada kõnelejate suhtumist ning ütluste omavahelist seost.

Vooruehitusüksus on igasugune üksus, mida kõnelejad kasutavad vooru ehitamiseks.

Sõnajärg kirjaliku kõne lauses ja suulise kõne lausungis. Suulise kõne lausungi sõnajärg on vabam kui normitud kirjakeele lause oma (Hennoste, 2012). Kirjakeele lauses on verbi asukoht kindlaks määratud reeglitega. Kuna eesti keel on üsna vaba sõnajärgiga keel, sõltub verbi asukoht lausetüübist. Sõnajärge lauses on põhjalikult uurinud ja oma väitekirjas kajastanud Liina Lindström. Ta on leidnud, et eesti keeles on levinud verbialguline lausemall, mis on iseloomulik narratiivsele tekstitüübile. Siiski pole verbialgused laused narratiivsetes tekstides eesti keele eripära, vaid on levinud väga paljudes keeltes, mis pole omavahel suguluses. See viitab, et eksisteerib nn narratiivne lausemall, mis ei ole keelespetsiifiline vaid universaalne. Narratiivi tuumaks on tegevus, mis verbialgulise lausega esile tõstetakse. Tuntuim näide siinjuures on muinasjutt (Elas kord...). Lause lõppu pannakse verb eriküsilause, eitause, mis ei alga subjektiga, hüüdlause ning eitava või küsiva pealause kõrvalause. Jaatavas väitlause asub verb subjekti järel teisel kohal. Sellist sõnajärge – subjekt-verb-objekt (SVO) – peetakse põhijärjeks kirjalikus kõnes. Suulise kõne põhisõnajärgemall on subjekt-verb-verbi laiend (SVX). Kirjakeeles kasutatakse samuti SVX-malli ning sellega samaväärselt XVS-malli, kuid suulises kõnes kasutatakse viimati nimetatud sõnajärgiga lausungeid väga harva. Lindström järeldab, et infostruktuuri (teema-reema) mõju suulisele keelekasutusele on suurem kui kirjalikule (Lindström, 2005).

Lause sõnajärge mõjutavaks teguriks on ka afekteeritus. Heaks afekteerituse näiteks suulises keelekasutuses on lausetüüp, milles subjekt paikneb pärast verbi (*Tulen ma jah sinuga kaasa*). Selline sõnade järjekord muudab lause tähenduse vastupidiseks.

Afekteeritusega on seotud ka hüüdlause, milles verb asub lause lõpus (*Küll ma varsti koristan!*).

Kirjakeelelt on pikka aega vastandatud murdekeelele ning peetud korrektse keelekasutuse sünonüümiks, olgu tegu kirjaliku või suulise keelevormiga. Viimase paarikümne aasta jooksul on enam uuritud suulist kõnet ja välja toodud selle eripärasid. Suuline kõne ehk kõnekeel on tõusnud murdekeele kõrvale kirjakeele vastandiks. Õigupoolest võiks olemas olla ju ka murdekeele kirjakeel ja kõnekeel. Kirjakeel ja kõnekeel on ühe keele kaks kihti, millel on omad seaduspärad ja reeglid. Kummaski keelevormis teksti hindamisel tuleb nendega arvestada.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Narratiiviloomet uurides on mitmed inglise keelt kõnelevate riikide uurijad leidnud, et vanuse kasvades arenevad lausemoodustusoskus (Nippold, 2009; Nippold, Frantz-Kaspar, et al., 2015; Sun, Nippold, 2012) ja kognitiivsed oskused ning ühes nendega täiustub ka tekstiloomeoskus (Botting, 2002; Nippold, 2009; Shapiro, Hudson, 1991; Stein, 1978; Sun, Nippold, 2012; Wetherell, Botting and Conti-Ramsden 2007). Lause- ja tekstiloomeoskused saavad areneda ja muutuda keerulisemaks seoses mõtlemisvõime küpsemisega (Nippold, 2009; Sun, Nippold, 2012). Seega võiks arvata, et vanemate laste jutustused on keerulisema lausestuse, rikkalikuma sõnavaraga, mahult pikemad ning struktuurilt täielikumad kui nooremate laste jutustused. Kõneuurijad on seisukohal, et suuline jutustamisoskus korreleerub kirjaliku teksti loomise oskusega (Hayward, Schneider, 2000; Lindsay & Dockrell, 2002; Nelson, 1996) ning õppeedukusega (Riley & Burrell, 2007). Sellised tulemused on saadud uurimustest inglise keelt kõnelevate lastega ning annavad aluse eelkooliealiste lastega tegelevatele spetsialistidele pöörata suuremat tähelepanu laste narratiiviloomeoskustele. Ehkki Eestis on uuritud peamiselt eelkooliealiste laste jutustamisoskust, et luua kõnepuudega lapsi eakohase kõnearenguga lastest eristav hindamisvahend, pole Eestis seni uuritud varase jutustamisoskuse ning hilisema suulise ja kirjaliku tekstiloomeoskuse ja kooliedukuse vahelist seost. Samuti on tähelepanuta jäänud teismeliste suulise ja kirjaliku teksti loomise oskus. Käesolev töö üritab seda tühimikku osaliselt täita. Kui hüpoteesid leiavad kinnitust, on koolieelses eas lastega tegelevatel spetsialistidel teaduslik põhjendus, miks kasutada töös lastega enam narratiive, kui seda seni on tehtud. Iseäranis nüüd, mil on algust tehtud meie kultuuri ja laste teadmisi ja vanust arvestavate praktiliste jutustamisoskust arendavate pildiseeriade väljatöötamisega (Hallap, Padrik, Raudik, 2016).

Selle töö **eesmärk** on välja selgitada 15–16-aastaste laste kirjaliku ja suulise tekstiloomel erinevused ja seos suulise tekstiloomeoskusega koolieelses eas ja kooliedukusega.

Töö hüpoteesid:

1. Need, kes jutustasid paremini 5-aastaselt, on edukamad tekstiloojad ka 10 a pärast (Manhardt & Rescorla, 2002; Miniscalco et al., 2007; Wetherell, Botting, Conti-Ramsden, 2007).
2. Need, kellel on parem suuline jutustus, koostavad ka kvaliteetse kirjaliku loovtöö (Gillam, Johnston, 1992; Hayward, Schneider, 2000; Lindsay & Dockrell, 2002; Nelson, 1996).

3. 5–6-aastaselt paremini jutustanud lapsed on parema kooliedukusega kui kehvema jutustamisoskusega lapsed (Kaderavek & Sulzby, 2000; Riley & Burrell, 2007; Soodla, 2011).

Metoodika

Valim

Valimi moodustamisel võtsin aluseks kümme aastat tagasi bakalaureusetöö raames koostatud valimi: kokku 40 eakohase kõnearenguga last, 20 neist 5-aastased (4 a 8 k–5 a 2 k) ja 20 neist 6-aastased (5 a 8 k–6 a 2 k). Poisse ja tüdrukuid oli mõlemas vanusegrupis võrdselt. Soovitud 40 katseisikust (20 poissi ja 20 tüdrukut), kes 10 aastat tagasi algvalimi moodustasid, sain uuesti kontakti 27 lapsega (67,5% algvalimist), 14 tüdruku ja 13 poisiga. Seega koosnes käesoleva töö valim 27st eakohase kõnearenguga 15–16-aastasest koolilapsest. Neist 17 elasid ning õppisid Tartus ning 10 olid pärit Võrust. Valimi moodustanud õpilased olid pärit kaheksast eri koolist, 12 last õppis 8. klassides, 15 last 9. klassides (vt lisa 1). Selle töö raames vanusegruppe ma enam ei moodustanud. Kompaktsuse huvides olen nimetanud kõik lasteaiaaegsed lapsed 5-aastaseks ning teismelised 15-aastaseks. Samuti ei ole pööranud ma tähelepanu laste soole ega elukohale. Laste jutustamisoskuse uurimiseks ning hinnete väljastamiseks küsisin õpilaste vanematelt kirjaliku nõusoleku. Kolme katseisiku vanemad seda nõusolekut ei andnud ning need õpilased jätsin valimist välja. Seitsme õpilase elukoht ja kool olid teadmata, kolme õpilase elukohalinn oli teada, kuid mitte kool ning puudus võimalus kooli või sotsiaalmeedia kaudu lastega ühendust võtta. Ka need lapsed jäid välja. Seega jäi võrdluses algvalimiga kõrvale 13 katseisikut (32,5%).

Mõõtevahendid

15–16-aastaste koolilaste suulise vahendamata tekstiloomel ning kirjaliku loovtöö uurimisel kasutasin sama 5-osalist pildiseeriat, mida kümme aastat tagasi 5–6-aastaste laste tekstiloomeloskust uurides, ning diktofoni (vt lisa 2). Sama pildiseeria kasutamine annab võimaluse laste 10-aastase vahega koostatud jutustusi omavahel kõrvutada ja võrrelda. Jutustamisoskuse ja kooliedukuse vahelise võimaliku seose tuvastamiseks vaatlesin õpilaste kahe viimase õppeaasta eesti keele, inglise keele, matemaatika ja ajaloo aastahindeid, kuna nimetatud õppeained moodustavad õpilase õpivõimet kirjeldava tuuma, sisaldades jutustamisoskust eeldavat ainet, diskursiivset, analüütilist mõtlemist eeldavat-kujundavat

ainet, emakeele kasutamise oskust väljendavat ainet ning võõrkeelt kui head mälu ja üldistusoskust eeldavat ainet.

Usaldatavuse suurendamiseks laste suulised jutustused salvestasin, et need oleksid täpsema analüüsi huvides taasesitatavad. Laste töid analüüsisin bakalaureusetöö jaoks välja töötatud põhimõtte alusel.

Protseduur

Uuringu läbiviimise eel saatsin kooli õppealajuhatajale katseisikute ja nende vanemate nõusoleku taotlemiseks uuringut tutvustava teate. Nõusoleku saamise järel leppisin kooli õppealajuhataja või klassijuhataja ning katseisikute endiga kokku uuringu tegemiseks sobiva aja ja koha. Enamasti toimus jutustamise uurimine mõne tunni ajast meile selleks eraldatud vabas klassis. Seitsme lapsega toimus jutustamine kooliraamatukogus, kolmega linnaraamatukogus teistest eraldatult. Suulise narratiiviloomel ajal viibis ruumis korraga üks katseisik koos uuringu läbiviijaga. Teised (tavaliselt 1–3 last) ootasid seni ruumi ukse taga. Sama kehtis juhul, kui olime raamatukogus. Katseisiku ette järjestasin 5-osalise pildiseeria (lisa 2) ning ütlesin: „Vaata pilte! Nende järgi saab rääkida loo. Kui sa oled valmis, jutusta see lugu nii hästi kui oskad!“ Suunavaid küsimusi ega juhendavaid repliike vahepeal ei esitanud. Ühe lapse suuline jutustus võttis aega umbes minuti. Jutustuste hilisema transkribeerimise ning analüüsimise eesmärgil salvestasin need. Pärast igaühe suulist esitust kutsusin ruumi kõik katseisikud, igaüks istus eraldi laua taha ning sai enda ette uuesti sellesama pildiseeria. Andsin lastele ühise korralduse: „Kirjuta pildiseeria järgi jutt. Sa võid kirjutada oma suulise jutuga sarnase loo või välja mõelda täiesti uue. Kirjutamise aeg ei ole piiratud“. Kuigi algselt oli kavandatud pildiseeria järgi jutustamine ning loovtöö kirjutamine eraldi päevadele, polnud see kooli ja õpilastega kokkulepete sõlmimise ning ajakasutuse seisukohalt otstarbekas ega isegi võimalik.

Kodeerimine

Katseisikute suulised jutustused salvestasin ning transkribeerisin. Transkribeerimisel kasutasin Hennoste (2000) artiklis „Sissejuhatus suulisesse eesti keelde“ välja pakutud transkribeerimisjuhendit (vt lisa 3). Litereeritud jutustustes lähtusin lausungipiiride määramisel langevast intonatsioonist ja mõttepiirile viitavatest vahenditest, eeskätt pausidest, üneemidest ja partiklitest. Kuna suulisele keelevormile on iseloomulik fragmentaarsus ja

lineaarsus ning väljaõeldut ei saa kustutada, kuid saab täpsustada ja parandada, lugesin ma sellised verbaalsed mõtteparandused ja ümbersõnastused sõnade arvu sisse.

Tulemused

Laste jutustuste statistilisel analüüsimisel kasutasin sotsiaalteaduslike andmete analüüsiprogrammi IBM SPSS Statistics 24.0. Arvulisel skaalal paiknenud tunnuseid võrdlesin T-testidega (Paired Samples T Test, Independent-Samples T-Test), seoste leidmiseks erinevate tunnuste vahel kasutasin nii Pearsoni lineaarkorrelatsiooni kui Crameri V-d.

Oma töös analüüsisin ning võrdlesin

- samade laste 10 aastase vahega pildiseeria järgi loodud suulisi narratiive, varaseid suulisi narratiive hilisemate kirjalike loovtöödega, hinnates jutustuste sõnade arvu, lausungite arvu, lausungi keskmist pikkust sõnades, liitlausungite arvu ning propositsioonide arvu;
- 15-aastaste koolinoorte pildiseeria järgi koostatud suuliste ja kirjalike narratiivide mikrostruktuuri tunnuseid (sõnade arv, lausungite arv, lausungi keskmine pikkus sõnades, liitlausungite osakaal, põimlausungite osakaal, propositsioonide arv), kirjalikes töödes tehtud vigu (õigekirjavead, süntaksivead, interpunktsioonivead, hooletusvead) ning
- narratiivide makrostruktuuri, lähtudes Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelist: sissejuhatus, käivitav sündmus, sisemine plaan, tegevus, tulemus ja reaktsioon, ning semantilist ja vormilist sidusust.

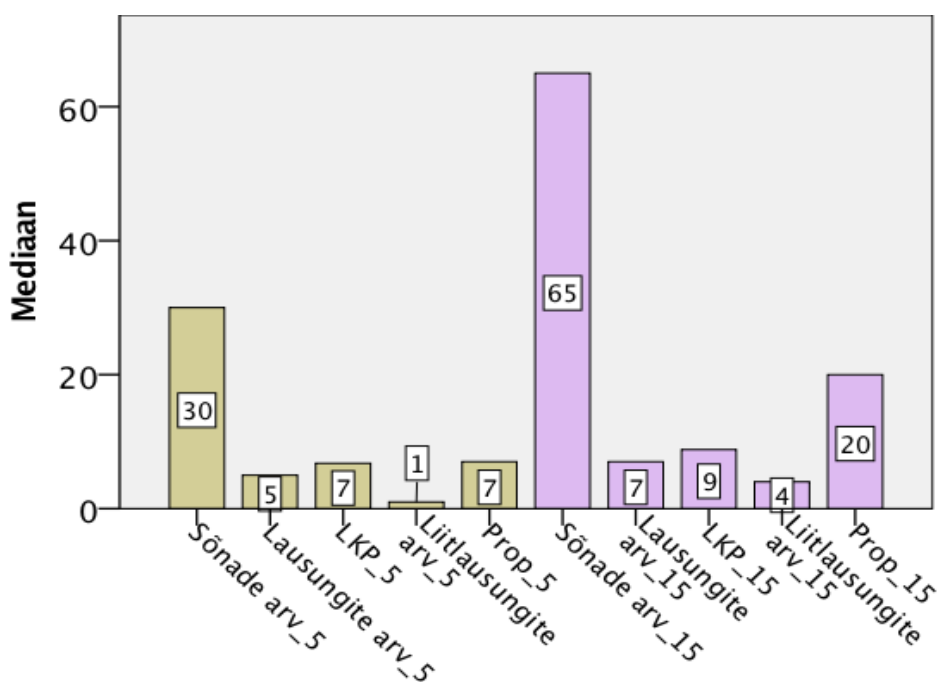
Samuti leidsin kolme meetodi abil parema jutustamisoskusega lapsed nii 5-aastaste kui ka 15-aastaste laste hulgast ning hindasin vastavalt igaühe

- 5-aastaselt loodud jutustust,
- 15-aastaselt loodud suulist jutustust,
- 15-aastaselt koostatud kirjalikke loovtöid ning
- eesti keele, inglise keele, matemaatika ja ajaloo kahe viimase õppeaasta aastahindeid võimalike jutustamisoskuse ja kooliedukuse vaheliste seoste leidmise eesmärgil.

Mikrostruktuuri tunnuste võrdlemine ja analüüs

Et välja selgitada, kuivõrd 5- ja 15-aastaste laste **suulised jutustused** erinevad, lasin lastel 10 aastat pärast esimest katset uuesti sama pildiseeria järgi jutustada. Kahe vanuserühma jutustuste erinevus oli statistiliselt oluline ($p = 0,000$). Võrdlevalt analüüsid

selgus, et koolinoorte jutustused olid nii sõnade kui lausungite arvult pikemad kui nende varasemad jutustused. Teismeliste suulised narratiivid olid keskmiselt 38 sõna ja 3 lausungit pikemad kui nende varasemad jutud. Lausungid pikenesid kümne aastaga keskmiselt 3 sõna võrra. Hilisemad jutustused sisaldasid keskmiselt peaaegu neli korda rohkem liitlausungeid ning kaks korda enam infoühikuid kui varased jutustused (vt lisa 4).



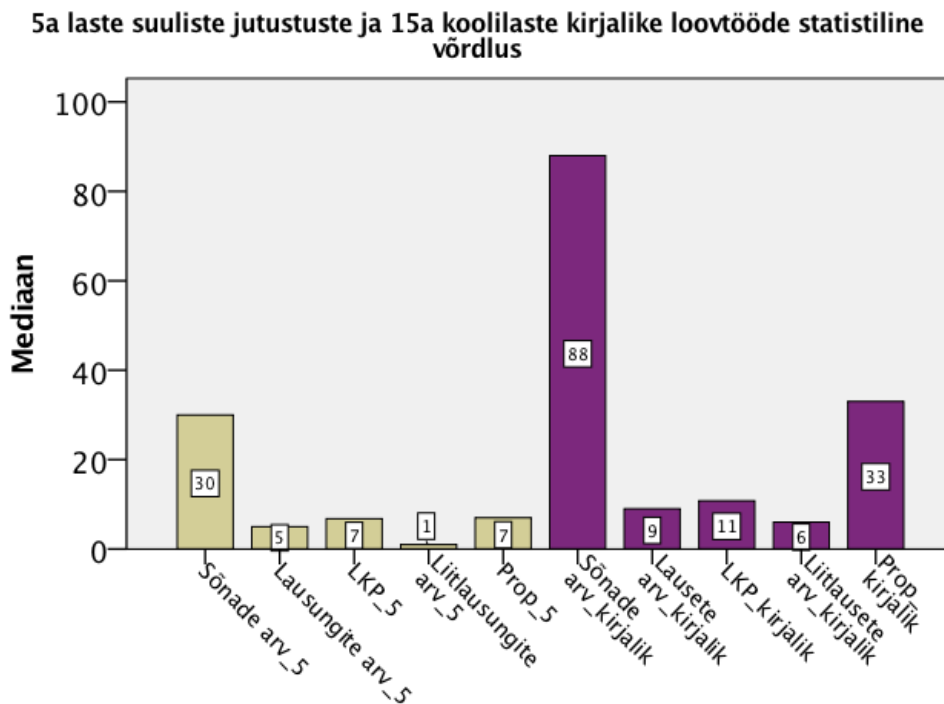
Joonis 1. 5- ja 15-aastaselt koostatud jutustuste mediaanväärtuste võrdlus

Märkus. LKP – lausungi keskmine pikkus sõnades, prop – propositsioonide arv
5 – tunnus 5-aastaste jutustusest, 15 – tunnus 15-aastaste jutustusest

Kuigi jutustused erinesid nii sõnade arvu, lausungite arvu, lausungi keskmine pikkuse, liitlausungite arvu ja propositsioonide arvu poolest, polnud eri vanuses loodud narratiivide tunnuste vahel statistilist sõltuvust (vt lisa 4). 15-aastaste koolinoorte suulistes jutustustes varieerusid sõnade arv, lausungite arv, lausungi keskmine pikkus, liitlausungite arv ja propositsioonide arv rohkem kui nende kümme aastat tagasi koostatud juttudes. Kõige enam varieerus mõlema vanusegrupi suulistes juttudes sõnade arv ($SD = 38,79 > SD = 25,09$),

kõige vähem liitlausungite arv ($SD = 2,61 > SD = 1,6$). 5-aastaste jutustustes moodustasid liitlausungid kogu lausungite hulgast 22%, kümme aastat hiljem oli see näitaja 55,7%. Kahe vanuserühma liitlausungite osakaalude vahel oli statistiliselt oluline erinevus ($p = 0,04$). Teismeliste jutustuste juures hindasin ka põimlausungite arvu. Nende osakaal liitlausungite hulgas oli 41,7%. Ülejäänud lausungid olid rinnastavas seoses. Kõige rohkem erinesid kahe vanusegrupi jutustused keskmise sõnade arvu (5 a $M = 35$, $SD = 25,09$; 15 a $M = 73$, $SD = 38,79$) ja keskmise propositsioonide arvu (5 a $M = 10$, $SD = 8,09$; 15 a $M = 23$, $SD = 12,03$) poolest. Vähim erinesid kümne aastase vahega koostatud suulised jutustused keskmise lausungite arvu poolest (5 a $M = 6$, 15 a $M = 8$) (vt lisa 4).

Veelgi suuremad ja statistiliselt olulised erinevused ilmnemid **varase suulise jutustuse** ja hilisema **kirjaliku loovtöö** tunnuste vahel ($p = 0,000$), kuid statistilist seost (lisa 4) mitte.



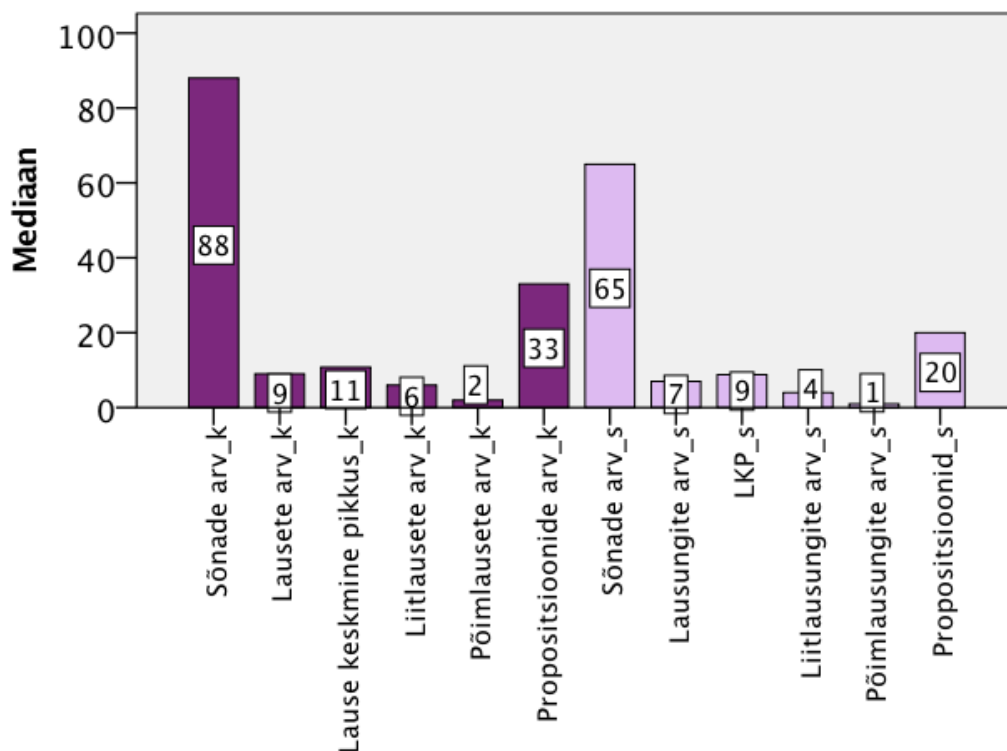
Joonis 2. 5a laste suuliste jutustuste ja 15-aastaste koolilaste kirjalike loovtööde mikrosüsteemi tunnuseid iseloomustavate väärtuste mediaanide võrdlus

Kirjalik loovtöö erines eelkoolieas loodud narratiivist peamiselt keskmise sõnade arvu (5 a $M = 35$, 15 a $M = 104$) ja keskmise propositsioonide arvu (5 a $M = 10$, 15 a $M = 38$) poolest. Kummagi tunnuse varieeruvus oli suurem kirjalikes töödes (sõnade arv:

$SD = 71,8 > SD = 25,1$; propositsioonide arv: $23,5 > 8,1$). Kõige sarnasemad olid teismeeas kirjutatud loovtööd 5-aastaste jutustustega lause keskmise pikkuse osas (vastavalt 10 ja 6 sõna). Tunnuse varieeruvus kummagi vanuserühma jutustustes oli väike (5 a $SD = 2,3$; 15 a $SD = 2,8$). Sõnu kirjalikus töös oli keskmiselt kolm korda rohkem kui varastes suulistes narratiivides. Kirjalikud jutud olid keskmiselt 4,4 lauset pikemad kui 5-aastaselt jutustatud lood. Propositsioone sisaldasid kirjutised keskmiselt 3,5 korda rohkem kui 10 aasta tagused narratiivid. Kirjalikud jutustused koosnesid 69% ulatuses liitlausetest. Seega oli neis veidi enam kui viis ja pool korda rohkem liitlauseid kui 5-aastaste suulistes tekstides liitlausungeid (vt lisa 4). Erinevus liitlausungite osakaalude vahel on veelgi suurem ($p = 0,0068$) kui kahe vanuserühma suuliste jutustuste vahel.

15-aastaste suulised ja kirjalikud jutustused erinesid oluliselt sõnade ($p = 0,002$), lausungite/lausete ($p = 0,046$), liitlausungite/-lausete ($p = 0,008$), propositsioonide ($p = 0,000$) ja põimlausungite/-lausete ($p = 0,006$) arvu poolest. Lausungi keskmise pikkuse osas suulised ja kirjalikud narratiivid ei erinevad ($p = 0,166$). Kirjalikud jutud olid sõnade ja lausete arvu poolest pikemad ning liitlausete, põimlausete ja propositsioonide arvu poolest rikkamad kui samade laste suulised narratiivid. Sõnade ($SD = 71,8 > SD = 38,8$), lausete ($SD = 5,7 > SD = 4,7$), propositsioonide ($SD = 23,5 > SD = 12,0$) ja liitlausete arv ($SD = 5,5 > SD = 2,6$) varieerus kirjalikes jutustustes rohkem kui suulistes. Suulised ja kirjalikud narratiivid erinesid kõige rohkem sõnade arvu (suulise ja kirjaliku jutu sõnade arvu keskväärtuste erinevus $M = 30,9$, $SD = 47,9$) ning propositsioonide arvu (suulise ja kirjaliku jutu propositsioonide arvu keskväärtuste erinevus $M = 14,5$, $SD = 15,5$) poolest. Teiste tunnuspaaide vahelised erinevused olid väiksemad (vt lisa 4). Liitlausungite osakaalud suulistes ja kirjalikes juttudes erinesid suuresti, kuid erinevuse statistiline väärtus on kaheldav ($p = 0,5385$).

15a koolilaste kirjalike loovtööde ja suuliste jutustuste statistiline võrdlus



Joonis 3. 15 a koolilaste kirjalike loovtööde ja suuliste jutustuste mikrosüsteemi tunnuseid iseloomustavate väärtuste mediaanide võrdlus

Laste jutustusi analüüsid võtsin vaatluse alla võimalike statistiliste seoste olemasolu suuliste ja kirjalike narratiivide mikrostruktuuri iseloomustavate tunnuste vahel. Pearsoni lineaarkorrelatsioon kinnitas seoste olemasolu. Statistiliselt usaldatav kindel tugev seos valitses suuliste ja kirjalike jutustuste keskmise propositsioonide arvu vahel ($p = 0,000$, $r = 0,808$). Tugevalt olid omavahel seotud suuliste ja kirjalike juttude keskmine sõnade arv ($p = 0,000$, $r = 0,785$), keskmine lausete arv ($p = 0,000$, $r = 0,726$) ning keskmine liitlausete arv ($p = 0,000$, $r = 0,730$). Mõõdukalt korreleerusid omavahel jutustuste keskmine põimlausete arv ($p = 0,007$, $r = 0,504$). Lausete keskmiste pikkuste vahel statistiline seos aga puudus ($p = 0,115$, $r = 0,310$) (vt lisa 4). Suuliste ja kirjalike narratiivide vahel oli teisigi statistilises sõltuvuses tunnuseid. Näiteks oli suulise jutustuse keskmine infoühikute arv seotud kirjaliku jutustuse keskmise sõnade arvuga ($p = 0,000$, $r = 0,770$), keskmise lausete arvuga ($p = 0,000$, $r = 0,724$), keskmise põimlausete arvuga ($p = 0,004$, $r = 0,531$) ja keskmise liitlausete arvuga ($p = 0,000$, $r = 0,733$). Kirjaliku narratiivi keskmine infoühikute arv oli statistilises seoses suulise jutustuse keskmise sõnade arvuga ($p = 0,000$, $r = 0,806$), keskmise

lausungite arvuga ($p = 0,000$, $r = 0,651$), keskmise põimlausungite arvuga ($p = 0,012$, $r = 0,477$) ning keskmise liitlausungite arvuga ($p = 0,000$, $r = 0,778$). Omavahel olid statistilises seoses kirjaliku jutustuse keskmine liitlausungite arv ja suulise jutustuse keskmine lausungite arv ($p = 0,000$, $r = 0,666$). Statistilisi seoseid ei tekkinud kirjaliku narratiivi keskmise põimlausete arvu, lause keskmise pikkuse ja suulise jutustuse teiste tunnuste keskmiste vahel (vt lisa 4).

Kirjalike jutustuste juures hindasin interpunktsioonivigu, õigekirjavigu, süntaksivigu ja hooletusvigu (vt tabel 14).

Tabel 14. *Vealiigid, vea tegijate arv ning vigade arv laste kirjalikes narratiivides*

Vealiik	Interpunktsiooni vead	Süntaksi vead	Õigekirjavead	Hooletusvead
N = 27				
Eksijate arv (%)	15 (55,6)	7 (25,9)	10 (37,0)	10 (37,0)
Vigade arv kokku	38	15	5	6

Kõige enam eksiti kirjavahemärkidega. Üle poolte laste töödes oli mõni selline viga. Kõikidel juhtudel oli eksitud liitlause komakasutusreeglite vastu. Süntaksivigadena käsitlesin igasuguseid eksimusi lauseehituse ja -liikmete vastu: vale sõnajärg, osalause asendamine puudumine, vead sõnaühendi moodustamisel vms. Süntaksivigu esines seitsme lapse töös ning viga kokku oli 15. Õigekirjavigade hulka arvasin eksimused kokku- ja lahkukirjutamise ning sõna vaohtliku koha tähekasutusreeglite vastu. Õigekirjavigu eraldi alltüüpide kaupa ei analüüsinud, kuna need ei ole tekstiloomes seisukohast olulised. Õigekirjavigade tegijaid oli rohkem kui süntaksivigade tegijaid, kuid viga endid oli õigekirja osas vähem. Kui mõnel tähele puudus element või paistis jutu ülesehituse või sisu taustal mõni muu juhuslikku laadi eksimus, lugesin need hooletusvigade alla. Hooletusviga oli õigekirjavigadega samaväärselt.

Makrostruktuuride võrdlemine ja analüüs

15-aastaste laste **suuliste narratiivide makrostruktuure** võrreldes ilmnes, et kõikide laste jutud sisaldasid käivitavat sündmust ja tegevust. Kasutussageduselt järgnes neile tulemus, mida kajastati vaid mõnevõrra rohkem kui sissejuhatust. Veelgi vähem lapsi tõi loo lõpus välja tegevuse tulemusest tingitud reaktsiooni. Kõige vähem pöörati tähelepanu sisemisele plaanile, mida esitasid umbes pooled lastest. Suulistele pildiseeria järgi loodud

narratiividele lisasid omapärase ja pildiseeriast väljapoole ulatuva taustasüžee alguse või lõpu neli last (vt tabel 15). Semantiliselt sidusaid suulisi narratiive oli 88,9%, vormiliselt sidusaid 77,8%. Siduvatest vahenditest kasutati otsest kordust, asesõnu ning ühendavaid ja vastandavaid sidendeid.

Tabel 15. *Makrosüsteemi komponentide esindatus laste jutustustes*

Makrosüsteemi komponendid						
Laste üldarv N = 27	Sissejuhatus	Käivitav sündmus	Sisemine plaan	Tegevus	Tulemus**	Reaktsioon**
	N* (arv)	N	N	N	N	N
Laste grupid	% (sagedus)	%	%	%	%	%
5a jutt	16 59,3	21 77,8	0	18 66,7	6 22,2	3 11,1
15a suuline jutt	22 81,5	27 100	15 55,6	27 100	23 85,2	17 63
15a kirjalik jutt	23 85,2	27 100	16 59,3	27 100	24 88,9	20 74,1

Märkus. * laste arv, kelle jutustuses vastav komponent on.

** gruppide vahel on statistiliselt oluline erinevus ($p \leq .01$).

Üsna sarnased tulemused avaldusid **kirjalike tekstide makrostruktuure** analüüsides. Kõikide laste töödes oli välja toodud käivitav sündmus ning tegevus. Tulemust nagu ka sissejuhatust esitati kirjalikes loovtöodes rohkem kui suulistes jutustustes. Tegelase reaktsiooni kirjeldati 74,1% kirjutistes, mida on enam kui suulise jutustuse puhul. Nii nagu suulises esituses leidis ka kirjalikes narratiivides kõige vähem kajastust tegelase sisemine plaan (59,3%). Selgelt on näha, et kirjalikes loovtöodes esineb igat jutugrammatika komponenti sagedamini kui suulises narratiivis. Erinevus suulise ja kirjaliku narratiivi makrostruktuuri komponentide esinemissageduste vahel on seletatav suulise ja kirjaliku keelevormi eripäradega.

27 lapsest kolmel puudus kirjutises semantiline **sidusus**. Samade laste jutud polnud ka vormiliselt seotud. Neile kolmele lisandus üks laps, kelle loovtöö polnud vormiliselt sidus, ehkki semantiliselt oli. Need lapsed, kes suuliselt lisasid oma jutule omanäolise alguse või lõpu (loo taustasüžee), tegid seda ka kirjalikus loovtöös. Neile neljale lapsele lisaks tegid seda veel neli, kes suulisele loole eripärast algust või lõppu polnud mõelnud.

Enim väljendatud jutugrammatika komponent 5-aastaste jutustustes oli käivitav sündmus. Kaks kolmandikku juttudest kajastasid tegevust. Sageduselt kolmandal kohal oli sissejuhatus. Võrreldes eelnevate komponentidega kirjeldati tulemusi väga vähestes juttudes, ainult kuues (22,2%), veelgi vähemates tegevusest ja tulemusest tingitud reaktsioone – kõigest kolmes (11,1%). Teismeliste suuliste ja kirjalike narratiivide vahel polnud makrostruktuuri komponentide esindatuse osas märkimisväärsed erinevusi. 5- ja 15-aastaste laste narratiivid erinesid oluliselt üksteisest tulemuse ja reaktsiooni esinemissageduste poolest (tabel 16).

Tabel 16. 5- ja 15-aastaste laste jutustuste erinevus kahe makrostruktuuri komponendi osas

Makrosüsteemi komponent		
5-aastaste laste jutustus N = 27 % (sagedus)	Tulemus	15-aastaste laste jutustus N = 27 % (sagedus)
22,2	$p = 0,0005$	85,2
Reaktsioon		
11,1	$p = 0,0006$	63

Märkus. $p \leq 0,01$

Suuliste jutustuste ja kirjalike loovtööde jutugrammatika mõned komponendid olid omavahel statistilises sõltuvuses (vt lisa 5). Tugev seos ilmnis suuliste jutustuste taustasüžee ja kirjalike jutustuste taustasüžee vahel (Crameri V on 0,643, $p = 0,001$) ning suuliste jutustuste vormilise sidususe ja kirjalike jutustuste vormilise sidususe vahel (Crameri V on 0,780, $p = 0,000$), mõõdukas seos esines suuliste juttude tulemuste ja kirjalike juttude tulemuste vahel (Crameri V on 0,516, $p = 0,007$), kindlalt tugevalt olid seotud suuliste ja kirjalike jutustuste sissejuhatavad osad (Crameri V on 0,875, $p = 0,000$). Suulise jutustuse vormilise sidususe ja kirjaliku loovtöö semantilise sidususe vahel valitses tugev seos (Crameri V on 0,661, $p = 0,001$), suulise jutustuse sissejuhatuse ja kirjaliku teksti tulemuste esitamise vahel aga mõõdukas seos (Crameri V on 0,438, $p = 0,023$). Mõõduka tugevusega statistiline sõltuvus ilmnis ka suuliste jutustuste vormilise sidususe ja kirjalike lugude sissejuhatuse vahel (Crameri V on 0,529, $p = 0,006$).

Jutustamisoskuse ja kooliedukuse vaheline seos

Võimaliku seose leidmiseks jutustamisoskuse ja kooliedukuse vahel jaotasin lapsed kahte gruppi (vt lisa 6). Esmalt leidsin jutustuste mikrostruktuuri iseloomustavate tunnuste (sõnade arv, lausungite arv, liitlausungite arv, propositsioonide arv ning lausungi keskmine

pikkus sõnades) mediaanid ning jagasin lapsed iga tunnuse osas eraldi kahte gruppi, millest parema jutustamisoskusega laste ($N = 13$) poole (grupp nr 2) moodustasid mediaanist suuremad tunnuse arväärtused ning kehvema jutustamisoskusega laste ($N = 14$) poole (grupp nr 1) mediaanist väiksemad väärtused. Seejärel reastasin iga tunnuse 2. grupi lapsed ning valisin välja sellised, keda leidis vähemalt nelja tunnuse juures viiest. Neid oli 5-aastaste 2. grupi laste hulgas kaheksa (61,5%), 15-aastaste laste seas 11 (84,6%). Parema jutustamisoskusega 5-aastastest lastest olid kümne aastaga säilitanud oma positsiooni pooled ehk neli last. Ülejäänud lapsed, kes moodustasid 15-aastaste edukate jutustajate grupi, olid tulnud väljastpoolt 5-aastaste edukate tekstiloojate gruppi ning neid oli koguni 63,6% 15-aastaste heade jutustamisoskustega laste hulgast. Sama kordasin 15-aastaste suuliste ja kirjalike narratiivide võrdlemisel. Erinevus eelmise võrdlusega on selles, et teismeliste jutustustes võtsin vaatluse alla ka põimlausete ja paljude laienditega lihtlausete arvud. Liitlaused hõlmavad nii rinnastavaid kui ka alistavaid seoseid, kuid põimlausete hindamine eraldi annab liitlausungitega väljendavatest seostest parema ülevaate. 15-aastaseid lapsi, kelle suulises narratiivis oli vähemalt viis tunnust kuuest mediaanist kõrgema väärtusega, oli 9. Neist üheksast parema suulise tekstiloomes oskusega koolinoorest kuus kirjutas ka kvaliteetsema loovtöö. Ülejäänud kolm edukat suulise jutustuse loojat paremate kirjalike narratiivide koostajate sekka ei jõudnud. Ühisosa, kes koostasid nii kvaliteetse suulise kui ka kvaliteetse kirjaliku jutustuse, koosnes 66,7% ulatuses lastest, kes 15-aastaste heade jutustajate gruppi olid juurde lisandunud mujalt, ning 33,3% lastest olid need, kelle suuline sooritus oli olnud edukas juba 5-aastasena. Kuna mediaani ja tunnuse suurima väärtuse vahele võis mahtuda erinevaid tulemusi, otsustasin eriti heade jutustamisoskustega laste eraldamise ja oma seniste andmete kontrollimise eesmärgil jagada lapsed uuesti kolme gruppi, millest keskmise ja ühtlasi suurima moodustasid lapsed, kes jäid mingi tunnuse keskäärtuse ja standardhälbe vahe ning keskäärtuse ja standardhälbe summa piiridesse. Nendest piiridest madalamad väärtused iseloomustasid vähem edukaid jutustajaid, piiridest kõrgemad väärtused märkisid edukamate jutustamisoskustega lapsi. Mõlema meetodi järgi lapsi rühmadesse paigutades sattusid edukate jutustajate gruppi enam-vähem samad lapsed, mõni erinevus erandiks. Erinevused võisid tulla sellest, et mõne tunnuse arväärtus erines oluliselt teistest sama tunnuse väärtustest ning see muutis aritmeetilise keskmise usaldusväärsust. Samuti võis pääseda mõni muidu edutu jutustaja edukate gruppi väga hea soorituse eest üksnes ühe tunnuse tulemuse tõttu. Selle välistamiseks kõrvutasin kahe meetodi teel leitud gruppe ning valisin ühisosa. Lapsi, kes ühisosast välja jäid, analüüsisin nende tulemuste põhjal. Arvesse võtsin nii sõnade, lausungite ja propositsioonide arvu kui ka jutugrammatika komponentide

olemasolu ja jutu sidususe. Paremate tulemustega lapsed lisasin edasisse analüüsi. Kolme meetodi kasutamine paremate jutustamisoskustega laste eraldamisel valimist peaks andma usaldusväärsema tulemi (lisa 6).

5-aastaseid edukaid narratiiviloojaid sain kokku 8. Kõik jätsin ka edasisse võrdlusse. 15-aastaseid heade jutustamisoskustega koolinoori tuli kokku 13, kuid meetodite kõrvutamisel ning iga lapse sooritust tunnushaaval hinnates jätsin kõrvale 5 last. Seega jäi alles 8 hea suulise tekstiloomesõkusega last. Viis koolilast eemaldasid edasisest analüüsist põhjusel, et nad olid esile kerkinud ühe tunnuse poolest, kuid nende jutustused olid sõnade ja lausungite arvult lühemad, propositsioonide ja liitlausungite arvult vaesemad kui nende edukamate kaaslaste jutud. Lisaks puudus nende jutustuses mõni jutugrammatika komponent. Kaheksa parima 15-aastase tekstilooja hulgas oli kolm, kes olid olnud heade tekstiloomesõkustega juba 5-aastasena. Paremaid kirjalike jutustuste loojaid sai algselt kokku 10, kuid kahe lapse tekstid olid teiste omadest sõnade ja lausete arvult lühemad ning propositsioonide ja põimlausete arvult kasinamad. Võrreldes edukamate tekstiloojatega oli nende tekstides enam puudusi jutugrammatika osas. Seega jäi edukate kirjutajate gruppi alles 8 last, kellest 6 kuulus ka 15-aastaste edukate suulise narratiivi loojate hulka. Kaks last, kes ei mahtunud edukate kirjutajate gruppi, polnud varem edukad jutustajad olnud ei 5-aastasena ega suuliselt 15-aastasena. Lisas 7 on tabelid, mis annavad ülevaate laste paigutamisest edukamate narratiiviloojate gruppi.

Senimaani selekteerisin lapsi jutustuste mikrostruktuuri iseloomustavate tunnuste väärtuste alusel. Järgnevalt võrdlen parima jutustamisõkusega laste tekstide makrostruktuure (vt lisa 6). 5-aastastest lastest koostas tervikliku ja sidusa jutu 87,5% uuritavatest (ehk olid välja toonud sissejuhatuse, käivitava sündmuse, tegevuse, pooltel juhtudel ka tulemuse, kolmel korral reaktsiooni). Sisemist plaani polnud välja toonud ükski laps, sissejuhatuse oli see-eest olemas igas jutus. Tulemust esines pooltes juttudes, reaktsiooni vaid kolmes loos. Vaid ühe lapse narratiiv sisaldas üksnes sissejuhatust ning edasist teemaarendust ei järgnenud. 50% teismeliste suulistest juttudest (4 juttu) sisaldasid makrostruktuuri kõiki osi ning olid sidusad. 37,5% lastest (3 last) lisasid oma suulisele jutustusele taustasüžee ehk mõtlesid ise juurde huvitava alguse või lõpu, mis ei seostunud otseselt pildiseeriaga. Kolmel lapsel (37,5%) puudus jutustuses reaktsioon tulemusele, veerandil polnud ka tegevusele ajendavat sisemist plaani.

Kirjalikest loovtöödest neljal (50%) olid esindatud kõik makrostruktuuri komponendid ning koguni 75% juttudele oli lisatud originaalne taustasüžee. Kaks last (25%) polnud oma jutustuses välja toonud tegelase sisemist plaani, vaid kirjeldanud kohe käivitavale sündmusele

järgnenud tegevust. Kumbki neist lastest ei toonud loo lõpus välja tegelaste reaktsiooni. Reaktsiooni ei esitanud kokku pooled lapsed.

Edukamate narratiiviloojate grupist välja jäänud koolinoorest (s.o 5 last) ei loonud mitte keegi sellist suulist jutustust, milles oleks olemas olnud kõik makrostruktuuri komponendid. 80% jutustustest oli puudu sisemine plaan, 40% juttudest puudus tegelaste reaktsioon, sama paljul polnud esitatud tulemust. 20% narratiividest oli jäetud ära sissejuhatus ning asutud kohe käivitava sündmuse juurde, ning vormiline sidusus. Neljast edasisest analüüsist välja jäänud loovtöö kirjutajast kaks olid kirjutanud tervikliku ja sidusa jutu. Ühe lapse tekstist puudus sisemine plaan ning ühe lapse jutt koosnes üksnes käivitavast sündmusest ning tegevusest.

Võimaliku seose leidmiseks kooliedukusega vaatasin iga lapse kahe viimase õppeaasta aastahindeid neljas aines: eesti keeles, inglise keeles, matemaatikas ning ajaloo. Selleks et võrrelda gruppide vahel hinnete osakaale, liitsin grupisiselt samasugused hinded kokku ja leidsin protsendi.

Tabel 22 a. *Hinnete sagedus edukate tekstiloojate seas*

Lastegrupp	5-aastasena edukas jutustaja N = 8			15-aastasena edukas jutustaja N = 8			15-aastasena edukas loovtöö kirjutaja N = 8		
Hinne	3*	4	5*	3**	4	5**	3*	4	5*
% hinnete hulgas	4,7	42,2	53,1	1,6	35,9	62,5	4,7	37,5	57,8

Märkus. *Oluline erinevus hinnete esinemissageduste vahel olulisusnivooga $p \leq 0,05$

** Oluline erinevus hinnete esinemissageduste vahel olulisusnivooga $p \leq 0,01$

5-aastaselt hästi jutustanud lapsed olid enim saanud hindeks „5“, kolmesid oli väike osa. Kahe hinde esinemissageduse vahel oli statistiliselt oluline erinevus ($p = 0,0522$)**. Teiste hinnete esinemissageduste vahel selles grupis statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. 15-aastased hea suulise jutustamisoskusega lapsed olid samuti saanud hindeks kõige rohkem „5“ – üle poolte hinnetest. Kogu hinnete hulgas oli „4“ 35,9%. „3“ oli selles grupis eriti vähe. Hinnete „3“ ja „5“ esinemissageduste vahel oli statistiliselt oluline erinevus ($p = 0,0129$ *). Suur erinevus ilmnes ka „3“ ja „4“ sageduste vahel, kuid see polnud statistiliselt oluline ($p = 0,0974$). Sarnased jooned ilmnemid edukate kirjutajate grupis. Sagedasim hinne oli „5“, kõige vähem oli saadud „3“. Nende hinnete esinemissageduste vahel oli statistiliselt oluline erinevus ($p = 0,0373$). Heade suuliste jutustajate hulgas oli „5“ osakaal isegi suurem kui kirjutajate rühmas ning „3“ oli suulistel jutustajatel ka vähem. „4“ osakaal oli enam-vähem sama.

Edutute narratiiviloojate seas oli „3“ osakaal palju suurem kui edukatel, kuid erinevus polnud statistiliselt oluline. Samas olid edutud saanud palju harvem „5“, kusjuures kehvad loovtöö kirjutajad polnud „5“ üldse saanud.

Tabel 22 b. *Hinnete sagedus edutute tekstiloojate seas*

Lastegrupp	15-aastasena edutu jutustaja N = 5			15-aastasena edutu loovtöö kirjutaja N = 2		
Hinne	3	4	5	3	4	5
% hinnete hulgas	30	42,5	27,5	50	50	-

Edukad jutustajad olid saanud kõrgemaid hindeid oluliselt sagedamini kui kehvad jutustajad ning kehvad jutustajad olid saanud palju sagedamini „3“ kui head tekstiloojad, siiski pole erinevus statistiliselt oluline. Ometi kinnitavad samasugust tendentsi hinnete aritmeetilised keskmised (vt lisa 7). Kuna 5-aastaste edukate seast ei kõrvaldanud ühtegi last kui edutut, võtsin aluseks samad meetodid, millega leidsin heade jutustamisoskustega lapsed, ning valisin välja lapsed, kellel olid kehvad jutustamisoskused (tabel 25).

Tabel 25. *Viieaastaselt nõrgema jutustamisoskusega laste tekstiloometulemused*

Laps	Sõnade arv	Lausungite arv	LKP	Liitlausungite arv	Propos	Makrostruktuuri komponendid*
7	18	4	4,5	0	6	Käivitav sündmus, tegevus
17	7	1	7	0	2	Üks lause jutuks
24	10	2	5	0	3	Struktuur puudus
26	21	4	5,25	1	7	Sissejuhatus, tegevus
27	27	4	6,75	0	7	Käivitav sündmus, tegevus

Märkus. *Nendest komponentidest koosnes laste jutustus.

Kehvade tekstiloomes oskustega laste jutud olid sõnade, lausungite, propositsioonide arvult kasinamad ning ülesehituselt puudulikumad kui edukate eakaaslaste jutustused. Võrdluses heade jutustamisoskustega laste hinnetega selgus, et kehvematel jutustajatel oli ühine aastahinnete keskmine madalam. Laste aastahinnete keskmine oli edukatel jutustajatel 4,5, kehvadel 3,95.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada 15–16-aastaste laste kirjaliku ja suulise tekstiloomel erinevused ja seos suulise tekstiloomes oskusega koolieelses eas ja kooliedukusega.

Mitmed autorid sellist seost kinnitavad (Adamka, 2008; Griffin, Hemphill, Camp ja Wolf, 2004; Kaderavek & Sulzby, 2000; Soodla, 2011). Kui seos varase ja hilise tekstilooomeoskuse ja kooliedukuse vahel olemas on, annab sellest teadlikolek teaduslikult tõestatud ja mõneti uue suuna eelkooliealiste laste õpetamisel, nende kognitiivsete protsesside arendamisel ning ka kooliks ettevalmistamisel. Seega ei pruugi jutustamisoskus olla üksnes kõne hindamise, vaid ka selle õpetamise vahend (nt pildiseeriakomplekt, Hallap, Padrik, Raudik, 2016).

Oma töös võrdlesin ning analüüsisin nii jutustuste mikro- kui makrostruktuuri. Mikrostruktuuri analüüsides võrdlesin sõnade, lausungite, propositsioonide arve, liitlausungite osakaalusid, sealjuures eraldi veel põimlausungite osakaalusid teismeliste gruppides ning lausungite keskmisi pikkusi sõnades. Makrostruktuuri hindasin Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika järgi, semantilist sidusust teemas püsimise ja mõtte seotuse ja –lünkade põhjal, vormilist sidusust aga siduvate keelevahendite kasutamise (lausete vormilise haakumise) järgi.

Eeldasin, et 5-aastaselt paremini jutustanud lapsed on edukamad tekstiloojad ka kümne aasta pärast ning et paremad suulise narratiivi loojad kirjutavad kvaliteetsema loovtöö. Kuna mitmed autorid (Kaderavek & Sulzby, 2000; Riley & Burrell, 2007; Soodla, 2011) on kinnitanud seost varase jutustamisoskuse ja hilisema kooliedukuse vahel, eeldasin, et 5-aastaselt paremini jutustanud lapsed on ka parema kooliedukusega.

5-aastaselt paremini jutustanud lapsed on edukamad tekstiloojad ka kümne aasta pärast.

Hüpotees leidis kinnitust vaid kaudselt.

Kümneaastase vahega koostatud jutustused erinevad oluliselt nii pikkuse kui ka sisukuse poolest: vanemate laste narratiivid on sõnade ja lausungite arvu poolest pikemad ning liitlausungite osakaalu kui ka infoühikute arvu poolest rikkamad kui nende jutud lasteaiaaalistena. See on mõisteta, kuna 5-aastaste laste liitlausungite kasutamise oskus alles kujuneb ning need väljendavad eelkõige rinnastavat suhet, seevastu teismeliste suulistes jutustustes kuulub juba suur osa alistusseostele. See näitab, et laps on omandanud muuteoperatsioonidest lisaks ühendamisele ka sisestamise ning suudab seda oskust rakendada kiiresti ütluse genereerimise käigus. Pikemate ja keerukama struktuuriga lausungite kasutamine eeldab ka kognitiivsete protsesside teatud funktsioneerimise taset. Saadud tulemus on kooskõlas teiste autorite uurimustega (Nippoldi, 2009; Nippold, Frantz-Kaspar, et al., 2015; Sun, Nippold, 2012; Wetherell, Botting ja Conti-Ramsden, 2007), kes kinnitavad, et süntaksi- ja sõnavara areng kulgeb paralleelselt ning et lausemoodustusoskused arenevad

terve lapse- ja noorukipõlve kuni täiseani välja. Uurimused kinnitavad sedagi, et vanuse kasvades muutuvad laste jutustused pikemaks ning sisult keerulisemaks. Järelikult on ootuspärane, et teismelised kasutavad pikemaid, enamate kõrvallausetega ja erineval tasemel alistasseostega põimlausungeid. Teismeliste jutud on nii sõnade, lausungite, liitlausungite ja propositsioonide arvu kui ka lausungi keskmise pikkuse poolest hajuvamad kui nende kümne aasta tagused narratiivid. Erinevus üldisest keskmisest tunnuste lõikes võib tuleneda näiteks ühe lapse väga põhjalikust sooritusest teiste tagasihoidlikumate tulemuste taustal väikese valimi sees. Samuti kasvab vanusega oskus end erineval viisil ja erinevas mahus väljendada, mistõttu võivadki vanemate laste jutustused olla varieeruvamad kui väikestel jutustajatel.

10 aasta jooksul on täiustunud oskus luua jutustusi, mis järgivad jutugrammatika mudelit. Kui 5–6-aastaste laste narratiivides on olemas peamiselt käivitav sündmus ja tegevus, veidi vähem on kajastatud sissejuhatust ja tulemust, siis teismelised toovad oma suulistes lugudes lisaks eelnevale välja ka tegelaste reaktsioone ning tegevusele ärgitavaid sisemisi plaane. 5-aastased lapsed oma narratiivides sisemist plaani veel ei esita, küll aga juba tegelaste reaktsioone, kuid seda ka pigem harva. Saadud tulemused on võrreldavad Gardner-Nebbletti, Iruka (2015), Nelsoni (1996) ning Shapiro, Hudsoni (1991) uurimistööde tulemustega. Nende väitel püüavad juba 6-aastased lapsed luua jutustust, mis sisaldaks nii sissejuhatust, kulminatsiooni ning otsust kui lõpetust, kuid see ei tähenda, et neil see igakord õnnestub. Samad autorid on seda meelt, et lapsed tunnevad ära küll hea ülesehitusega jutustuse, kuid ise nad alati komponente arvestades jutustada ei oska. Minu uurimusest saadud tulemused sobivad hästi Steini (1978) omadega, kelle hinnangul lisavad eelkooliealised lapsed oma jutustusse eelkõige peategelast tutvustava sissejuhatuse, käivitava sündmuse ning tulemuse. Kõige vähem kasutavad lapsed oma jutustustes konteksti kirjeldavat sissejuhatust, sisemist vastust sündmusele ja reaktsiooni. Minu uurimus andis tulemuse ja tegevuse osas mõneti teistsugused andmed: tulemust märgitakse veidi harvem kui tegevust, mis on ka loogiline. On ju tegevus jutustuse tuum (ühes käivitava sündmusega). Teismeliste narratiivid sisaldavad kõiki jutugrammatika komponente ning nende esinemissagedus jutustustes on suurem kui eelkooliealistel lastel. Suurim erinevus kahe vanuserühma jutustuste ülesehituses on tulemuse ja reaktsiooni kajastamise osas. Nende osas on kahe vanuserühma vahel statistiliselt oluline erinevus. See on igati ootuspärane, arvestades varasemaid laste kõne arengu kohta tehtud uurimusi (Glenn ja Stein, 1982; Shapiro, Hudson, 1991), mille kohaselt hakkavad lapsed oma narratiividesse lisama sisemisi seisundeid, motivatsioone ja reaktsioone alles 9-aastaselt.

Mitmed uurijad nõustuvad, et laste varane jutustamisoskus mõjutab hilisemat (Manhardt & Rescorla, 2002; Miniscalco et al., 2007; Wetherell, Botting, Conti-Ramsden, 2007). Mina tahtsin näha, kas varases eas ja hiljem, teismelisena, jutustatud narratiivide tunnused on mingil moel omavahel sõltuvuses. Selleks uurisin korrelatsioone 5- ja 15-aastaselt jutustatud lugude tunnuste vahel, st kas sõnade, lausungite, liitlausungite või propositsioonide arvud võiksid olla kuidagi sõltuvuses. Ühtegi sellist seost ma ei leidnud. Kuna olin eeldanud, et 5-aastaselt edukas olnud jutustaja on seda ka kümme aastat hiljem, valisin kolme meetodi abil paremad narratiiviloojad nii 5-aastaste kui ka 15-aastaste vanuserühmas, viimases suulised ja kirjalikud sooritusel eraldi. Võrrelnud valitud laste tulemusi ülejäänud sama vanusegrupi sooritustega kinnitan, et esiletõstetud lastel olid tõesti jutustused sõnade ja lausungite arvult pikemad ning propositsioonide arvu poolest rikkamad kui teistel samaealistel. Valitud laste jutustused olid jutugrammatika poolest täielikumad. Kõik need 15-aastased lapsed, kes olid oma lugudesse lisanud omanäolise alguse või lõpuga taustsüžee, kuulusid parema jutustamisoskusega laste hulka. Kuid edukad viieaastased ja edukad 15-aastased jutustajad ei olnud needsamad lapsed, v-a kaks. Need lapsed, kes olid olnud 5-aastastena edukad tekstiloojad, ei olnud seda enam kümme aastat hiljem. Need, kes polnud pääsenud 5-aastaselt edukate narratiiviloojate hulka, olid jõudnud sinna 15-aastaselt. Nende andmete põhjal võiksin ma järeldada, et mu esimene hüpotees ei saanud kinnitust või sai seda kaudselt. Laste tekstiloomes oskuste areng nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandil tuli uurimisandmetest hästi esile ning see on kooskõlas teiste autorite saadud tulemustega. Samas pole mul ka piisavalt andmeid, et hüpotees ümber lükata. Kuna mu valim on väga väike, ei pruugi saadud tulemus olla piisavalt usaldusväärne. Seda tuleks käsitleda mu töö piiranguna. Ma ei tea ega saagi teada lapsi ja nende arengut mõjutanud tegureid vahepealse kümne aasta jooksul. Laste sooritusi mõjutavad mitmed asjaolud, sealhulgas laste kohanemisvõime võõraga, avatus, hetketuju, tervislik seisund, motivatsioon. Kuna enamik nimetatud tegureid pole minu mõjutada, tuleks ka neid vaadelda kui mu töö piiranguid.

Paremad suulise narratiivi loojad kirjutavad kvaliteetse loovtöö.

Hüpotees leidis kinnitust 15-aastaste tekstiloojate grupis.

Minu teist hüpoteesi toetavad mitmed autorid (Gardner-Neblett, Iruka, 2015; Gillam, Johnston, 1992; Griffin et al., 2004; Hayward, Schneider, 2000; Lerkkanen, 2007; Lindsay & Dockrell, 2002; Nelson, 1996), kes kinnitavad, et suulisel jutustamisoskusel on positiivne mõju kirjaliku tekstilooma arengule. Minu uurimuse käigus selgus, et 15-aastaste suulised narratiivid erinevad oluliselt nende kirjalikest juttudest. Kirjalikud jutud on sõnade ja lausete arvu poolest pikemad ning liitlausungite ja propositsioonide arvu poolest rikkamad kui

samade laste suulised jutustused. Samuti on kasutatud kirjalikes narratiivides jutugrammatika komponente sagedamini kui suulistes. Ilmselt võiks seda kalduvust põhjendada suulise ja kirjaliku kõne eripäradest lähtudes. Hennoste (2000) märgib, et kirjutamisel on võimalik mõelda käesolevast ideeüksusest ka ette- ja tahapoole, mis annab kirjutajale võimaluse oma mõtteid reastada, korrastada ning leida nende väljendamiseks parimad keelevahendid. Samuti saab kirjutaja teha parandusi ning asendada kasutatud keelevahendid mõtet selgemini väljendavatega. Olulist rolli mängib töömälumaht, mille piiratus põhjustab lihtsamate süntaktiliste konstruktsioonide kasutust suulises tekstiloomes. Suulist kõnet iseloomustavad ka täitesõnad, kordused ning parandused, mis muudavad jutustuse pikemaks sõnade arvu, kuid mitte teabeüksuste poolest. Kirjalik tekst võimaldab infot kompaktsemalt edasi anda, mistõttu on kirjutis infoühikute poolest rikkam. Kirjutajal on jutu struktuur pidevalt silme ees, mistõttu ta saab vajadusel meelde tuletada, millest ja mis moel ta on juba kirjutanud. Lisaks olulistele erinevustele kirjaliku ja suulise jutustuse vahel on erinevas keelevormis loodud narratiivid statistilises sõltuvuses. Ühe jutustuse sõnade arv mõjutab teise jutustuse sõnade arvu, ühe lausungite arv mõjutab teise oma. Ühes keelevormis koostatud jutustuse propositsioonide arv on seotud teises keelevormis loodud infoühikute arvuga. Samamoodi on seotud suulise ja kirjaliku jutustuse jutugrammatika elemendid. Kui laps on omandanud piisava ja mitmekesise eneseväljenduse suuliselt, sh teadmise suulise jutustuse ülesehitusest, oskab ta oma mõtted ka kirjalikuks tekstiks vormida, sest kirjaliku teksti loomise oskus ehitatakse suulisele jutustamisoskusele (Gardner-Neblett, Iruka, 2015; Griffin et al., 2004; Hayward, Schneider, 2000; Nelson, 1996). Ka Berninger ja Abbott on leidnud, et suuline ja kirjalik kõne arenevad samaaegselt ja üksteist mõjutades. Selle teadmise taustal peaks olema üsna selge, miks on seos suulise ja kirjaliku narratiivi vahel nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandil. Selle seose valguses võiks järeldada, et need, kes suuliselt loovad korrektse ülesehitusega sidusa ja sisuka loo, teevad seda ka kirjalikult.

Oma uurimisandmete põhjal leidsin, et kaheksast 15-aastasest edukast jutustajast koostas kvaliteetsema loovtöö kuus. Seega ma leian, et suulise ja kirjaliku tekstiloomes vahel on seos ning need, kes koostavad parema suulise jutustuse, loovad ka kvaliteetsema loovtöö.

Sellist järeldust ei saa ma teha 5-aastaste suuliste jutustuste ja 15-aastaste kirjalike loovtööde kohta, kuna kahe vanusegrupi jutustuste vahel ei ilmnunud ühtegi seost. Kaheksa eduka viieaastase jutustaja seast oli edukate kirjutajate sekka pääsenud kaks last. See osakaal on liiga väike, et kinnitada hüpoteesi ka nende vanusegruppide kohta. Kuid võib olla tuleks seos suurema valimi ning mitmekesisema koolivalikuga esile.

Muidugi võib hakata kahtlema selle tulemuse usaldusväärsuses, kuna mingil määral oli laste valimine edukate gruppi meelevaldne. Siiski püüdsin valiku juhuslikkust vähendada, kasutades paremate jutustajate välja sortimiseks kolme viisi ning leidsin nii laste ühisosa. Väike valim ning piiratud koolide valik võivad anda ka siin kallutatud tulemuse. Seda tuleks käsitleda mu töö piiranguna.

5–6-aastaselt paremini jutustanud lapsed on parema kooliedukusega kui kehvemad jutustajad. Hüpotees leidis kinnitust.

Esmalt võiks muidugi laskuda arutlusse, kuidas mõõta kooliedukust. Kas hinded on selleks piisav vahend? Hinded peaksid näitama edasijõudmist koolis ning ilmselt enamjaolt nad seda teevadki, kuid väikseid kõrvalekaldeid võib ette tulla. Ma jätan teoreetiliselt võimalikud ebakõlad hetkel siiski kõrvale ja lähtun usust, et hinded näitavad adekvaatselt laste õpiedu. Neil lastel, kes koostavad kvaliteetseid suulisi narratiive, on kõrgemad keskmised aastahinded kui samaealistel kehvade jutustamisoskustega lastel. Minu uuritud laste hulgast said edukad lapsed oluliselt sagedamini hindeks viisi ning kolmesid oluliselt harvem. Edututel jutustajatel oli positiivsete hinnete esinemissagedus üsna võrdne, mis tähendab, et kolmesid saadi sama palju kui viisi ja sama palju kui neljasid. Tegelikult ilmnis samasugune muster ka 15-aastaste edukate jutustajate ja sellest grupist väljajäänute vahel nii suuliste kui kirjalike narratiivide puhul. Ikka olid heade jutustamisoskustega lastel kõrgemad hinnete keskmised kui kehvemate oskustega eakaaslastel. Hästi jutustavate laste hinnete hulgas oli viite osakaal oluliselt suurem kui kolmede oma. Ehkki statistiline erinevus hinnete vahel ilmnis üksnes edukate 15-aastaste narratiiviloojate grupis viite ja kolmede esinemissageduste vahel ja mitte mujal, joonistub kalduvus saada kõrgemaid hindeid neil, kes oskavad luua kvaliteetsemaid jutustusi. Sarnastele järeldustele on jõudnud mitmed autorid (Bishop & Edmundson, 1987; Kaderavek & Sulzby, 2000; Riley & Burrell, 2007; Soodla, 2011).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et 5- ja 15-aastaselt loodud jutustuste vahel on statistiliselt olulised erinevused, ent statistilisi seoseid eri vanuses loodud juttude mikrostruktuure iseloomustavate tunnuste vahel kui ka makrostruktuuri komponentide vahel ei ilmnenu. Eelkooliealisena hästi jutustanud lastest lõviosa teismeliste edukate gruppi ei pääsenud. Mõningad võimalikud põhjused on välja toodud järgmises alapeatükis töö piirangutena. Selgus, et laste suuline ja kirjalik tekstiloomel on seotud ning mõjutab teineteist. 15-aastaste koolilaste suuliselt pildiseeria järgi loodud narratiivid erinevad statistiliselt oluliselt nende kirjalikest loovtöödest mikrostruktuuri osas. Makrostruktuuride vahel on ka erinevusi, kuid

need pole statistiliselt olulised. Kvalitatiivse analüüsi ja hindamise tulemusena saab väita, et parema jutustamisoskusega lapsed kirjutavad ka paremaid loovtöid ning lapsed, kelle jutustused on kvaliteetsemad, saavad pigem kõrgemaid hindeid kui kehva jutustamisoskusega lapsed.

Ehkki minu uurimus varase ja hilisema jutustamisoskuse vahelist seost ei kinnitanud, on seos varase jutustamisoskuse ja kooliedukuse vahel olemas, nii nagu kehtib seos hilisema suulise ja kirjaliku tekstiloomed ja kooliedukuse vahel. Ja ehkki mu tööl on mitmed piirangud, võiks saadud tulemus siiski olla piisav, et suunata nii koolieelse lasteasutuse õpetajaid kui ka kooliõpetajaid rohkem kasutama laste õpetamisel narratiive ning arendama laste tekstiloomed oskusi kui akadeemilise edu eeldusi.

Töö piirangud

Minu töös on mitu piirangut, millega peaks tulemuste tõlgendamisel arvestama. Olen mõnda juba maininud hüpoteeside juures, kuna nägin selleks vajadust, kuid toon need siin uuesti välja.

Esiteks on muidugi valim väike, mis ei pruugi anda piisavalt usaldusväärset materjali, mida töödelda. Kuna ma arendasin bakalaureusetööd edasi, oli valim kindlaks määratud.

Teiseks ei saanud ma valida koole ega piirkondi. Lapsed õppisid just seal, kuhu nad õppima olid asunud. Võimalik, et koolide mitmekesisem valik oleks mingil määral tulemusi muutnud.

Kolmandaks ei saa ma garanteerida, millise meeletatusega on õpilased jutustama tulnud ning mil määral see nende sooritust on mõjutanud.

Neljandaks ei tea ma ka seda, mis on laste arengut mõjutanud vahepealse aja jooksul.

Selge on ka see, et ideaaltingimusi polegi võimalik luua ning alati jäävad mingid faktorid, mille mõju uuritavale on teadmata.

Oma uurimuses kasutasin sama pildiseeriat, mida 5–6-aastaste lastega, kuna soovisin samasugust võrdlusalust. Kuid mõned uurijad on leidnud, et lapsed, s.h teismelised ja täiskasvanud, kasutavad keerulisemaid lausekonstruktsioone ning rikkalikumat sõnavara, kui nad räägivad mõnel neid huvitaval ja kognitiivset stimulatsiooni pakkuval teemal (Nippold, 2009, Nippold et al., 2015). Seetõttu soovitan teismeliste jutustamisoskuse uurimisel valida teema, mis oleks keerulisem, motiveerivam ning pakuks kognitiivset stimulatsiooni.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kuupäev:

Allkiri:

Kasutatud kirjandus

- Berninger, V. W., Abbott, R. D.** (2010). Listening Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, and Written Expression: Related Yet Unique Language Systems in Grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 3, 635–651.
- Botting, N.** (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 18, Issue 1, p. 1–21, külastatud 11.12.2015 aadressil: <http://clt.sagepub.com.ezproxy.utlib.ut.ee/content/18/1/1.full.pdf+html?>
- Cain, K.** (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335–351.
- Demir, Ö. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C.** (2015). Vocabulary, Syntax, and Narrative Development in Typically Developing Children and Children With Early Unilateral Brain Injury: Early Parental Talk About the “There-and-Then” Matters. *Developmental Psychology*, Vol. 51, No. 2, 161–175.
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K.** (1997). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eest Keele Sihtasutus
- Gardner-Neblett, N., Iruka, I. U.** (2015). Oral Narrative Skills: Explaining the Language-Emergent Literacy Link by Race/Ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 2015, Vol. 51, No. 7, 889–904.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., Wolf, D.** (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, Vol 24 (71,Pt2), 123–147.
- Hallap, M., Padrik, M., Raudik, S.** (2016). *Jutustades jutustama. 4–10-aastaste laste jutustamisoskuse arendamine*. Tartu: Studium.
- Hayes, J. R.** (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S.** (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106–1113.
- Hayward, D., Schneider, P.** (2000). Effectiveness of Teaching Story Grammar Knowledge to Pre-School Children with Language Impairment: An Exploratory Study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (3), 255–284.
- Hennoste, T.** (2000). Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. *Akadeemia*, 5, lk 1115–1150.

- Hennoste, T.** (2000). Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. *Akadeemia*, 10, lk 2221–2254.
- Hennoste, T.** (2012). Küsimuse vorm, episteemiline staatus ja episteemiline hoiak. *Keel ja Kirjandus*, 8–9, lk 674–695.
- Hoffmann, L. M.** (2009). The Utility of School-Age Narrative Microstructure Indices: INMIS and the Proportion of Restricted Utterances. *Language, speech, and hearing services in schools*, Vol. 40, 365–375.
- Juel, C.** (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80. No. 4, 437–447.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., Gillam, R.** (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191.
- Kaderavek, J., N., Sulzby, E.** (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 43, 34–49.
- Karlep, K.** (2003). *Kõnearendus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Koutsoftas, A. D., Gray, S.** (2012). Comparison of Narrative and Expository Writing in Students With and Without Language-Learning Disabilities. *Language, speech, and hearing services in schools* • vol. 43 • 395–409.
- Kuhhi, M.** (2006). *Eesti ametikeel. Õigekeel ja suhtluskeel*. Tallinn: Ilo.
- Lerikkanen, M.-K.** (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Liivaku, U.** (1996). Eesti keel ja eesti kirjakeel. *Keel ja Kirjandus*, 5, 307–313.
- Liles, B.Z.** (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 415–426.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. E.** (2002). Meeting the needs of children with speech and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration, *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 91–101.
- Lindström, L.** (2005). Finiitverbi asend lauses. Sõnajärg ja seda mõjutavad tegurid suulises eesti keeles. Dissertatsioon. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Mackie, C., Dockrell, J. E.** (2004). The Nature of Written Language Deficits in Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 47, 1469–1483.
- Manhardt, J., & Rescorla, L.** (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23, 1–21.
- Metslang, A.** (2013). Osastava käände vormide kasutamisest eesti kirjakeeles. *Keel ja Kirjandus*, 7, lk 507–521.
- Mihkla, M.** (2002). Eesti keele tekst-kõne-süntees. *Keel ja Kirjandus*, 2, 88–97.
- Mikk, J.** (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M., & Gillberg, C.** (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7–8-year-old children with late developing language. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, 665–681.
- Muts, E.** (2006). *5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste tekstiloomed: isikliku kogemuse ja pildiseeria järgi jutustamine*. Bakalaureusetöö. Tartu.
- Mäesaar, K.** (2010). Narratiivi loomel oskused 5-6 aastastel lastel. Teadusmagistritöö. Tartu.
- Nelson, K.** (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge University Press.
- Nippold, M. A.** (2009). School-age children talk about chess: Does knowledge drive syntactic complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 856–871.
- Nippold, M. A., Frantz-Kaspar, M. W., Cramond, P. M., Kirk, C., Hayward-Mayhew, C., MacKinnon, M.** (2015). Critical Thinking About Fables: Examining Language Production and Comprehension in Adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 58, 325–335.
- Ots, H.** (1998). Haritkeel ja tavakeel. *Keel ja Kirjandus*, 5, 327–333.
- Padrik, M., Hallap, M.** (Toim). (2016). *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Riley, J. & Burrell, A.** (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education* Vol. 15, No. 2, pp. 181–196.
- Shapiro, L. R., Hudson, J. A.** (1991). Tell me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960–974.
- Soodla, P.** (2011). Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence. Doktoriväitekirj. Tartu.

- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., & Parm, S.** (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 6, 277–296.
- Speaker, K.** (2000). The art of storytelling: a collegiate connection to professional development schools. *Education*, 121, 184-187.
- Stein, N. L.** (1978). How Children Understand Stories: A Developmental Analysis. Technical Report No. 69. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED153205.pdf>.
- Sun, L., Nippold, M. A.** (2012). Narrative Writing in Children and Adolescents: Examining the Literate Lexicon. *Language, speech, and hearing services in schools*, vol. 43, 2–13.
- Teiter, T.** (2010). *5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*. Magistritöö. Tartu.
- Verschik, A.** (2012). Keelekontaktide uurimise võlu (ja kasu). *Keel ja Kirjandus*, 8–9, 658-673.
- Wells, G.** (1987). The meaning makers: children learning language and using language to learn. *London, Hodder & Stoughton*.
- Wetherell, D., Botting, N., Conti-Ramsden, G.** (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 42, no. 5, 583–605.

Lisad

Lisa 1. Valimi kirjeldus

Tabel 1. Valimi sooline ja vanuseline jaotus koolide vahel

Kool	Tüdruk		Poiss		Kokku
	8.klass	9.klass	8.klass	9.klass	
Võru Kreutzwaldi Kool	1	-	-	2	3
Võru Kesklinna Kool	3	2	-	2	7
Tartu Miina Härma Gümnaasium	-	1	1	1	3
Tartu Mart Reiniku Kool	3	2	2	-	7
Tartu Erakool			2	1	3
Tartu Kesklinna Kool		1		1	2
Tartu Kivilinna Kool		1			1
Tartu Hansa Kool		1			1
Kokku	7	8	5	7	27

Tabel 2. Valimi sooline, vanuseline ja piirkondlik jaotus

Piirkond				Vanus		Total
				15 a	16 a	
Võru	Sugu	mees	Count	1	4	5
			% within Sugu	20.0%	80.0%	100.0%
	naine		Count	3	2	5
			% within Sugu	60.0%	40.0%	100.0%
Total			Count	4	6	10
			% within Sugu	40.0%	60.0%	100.0%
Tartu	Sugu	mees	Count	5	3	8
			% within Sugu	62.5%	37.5%	100.0%
	naine		Count	3	6	9
			% within Sugu	33.3%	66.7%	100.0%
Total			Count	8	9	17
			% within Sugu	47.1%	52.9%	100.0%
Total	Sugu	mees	Count	6	7	13
			% within Sugu	46.2%	53.8%	100.0%
	naine		Count	6	8	14
			% within Sugu	42.9%	57.1%	100.0%
Total			Count	12	15	27
			% within Sugu	44.4%	55.6%	100.0%

Lisa 2. Uuringus kasutatud pildiseeria



Lisa 3. Transkribeerimisjuhend

1. Pane kirja kogu lindistatud tekst.
 - Kõik sõnad kirjutatakse nii, nagu need on hääldatud (*vata, sis, nimodi*).
 - Kokkuhääldatud sõnad ühendatakse =-märgiga (*ma=mõtsin=et, tule=no=umbes*).
 - Lühikesed üneemid märgitakse ühekordse tähega *e, ä, m, a*, pikad kahekordse tähega, mille järele pannakse venitusemärk *ee:, ää:, mm:, aa:*
2. Jaga tekst lausungiteks.
 - Lausungipiiriks on enamasti langev intonatsioon (.) või tõusev intonatsioon (?).
 - Lausungipiirid ei pruugi langeda kokku lausepiiridega. Iga lausung algab uuel nummerdatud real ja väikese algustähega.
3. Märgi ära pikemad pausid (...).
4. Pooleli jäänud sõna märgi sidekriipsuga (ärajäänud sõnaosa asemele).

Lisa 4. Laste jutustuste statistilised erinevused ja seosed

Tabel 4. 10 aastase vahega loodud suuliste jutustuste mikrostruktuuride statistiline kirjeldus

	5-aastaselt koostatud jutustus					15-aastaselt koostatud jutustus				
	Lausungite					Liitlausungite				
	Sõnade arv	arv	LKP sõnades	LL arv	Propos arv	Sõnade arv	Lausungite arv	LKP sõnades	arv	Propos arv
N = 27										
Keskmine	35.296	5.556	6.4281	1.222	10.111	73.333	8.444	9.3181	4.704	23.074
Mediaan	30.000	5.000	6.7500	1.000	7.000	65.000	7.000	8.8000	4.000	20.000
SD	25.0919	3.1785	2.32445	1.6013	8.0877	38.7874	4.7421	2.85270	2.6138	12.0286
Miinumum	7.0	1.0	2.67	.0	2.0	32.0	3.0	3.25	1.0	7.0
Maksimum	121.0	18.0	13.00	7.0	40.0	212.0	25.0	16.00	13.0	64.0

Märkus. LKP – lausungi keskmine pikkus sõnades; LL – liitlausungite arv; propos – propositatsioonide arv.

Tabel 5. Varasema ja hilisema suulise jutustuse mikrostruktuuri tunnuste statistilised erinevused

		Paired Differences			95% Confidence Interval of the		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Sõnade arv_5 & Sõnade arv_15	-38.0370	46.4754	8.9442	-56.4221	-19.6520	-4.253	26	.000**
Pair 2	Lausungite arv_5 & Lausungite arv_15	-2.8889	5.7935	1.1150	-5.1807	-.5971	-2.591	26	.015*
Pair 3	Lausungi keskmine pikkus sõnades_5 & Lausungi keskmine pikkus sõnades_15	-2.89000	3.26949	.62921	-4.18337	-1.59663	-4.593	26	.000**
Pair 4	Liitlausungite arv_5 & Liitlausungite arv_15	-3.4815	2.8605	.5505	-4.6130	-2.3499	-6.324	26	.000**
Pair 5	Propositsioonide arv_5 & Propositsioonide arv_15	-12.9630	14.1977	2.7324	-18.5794	-7.3465	-4.744	26	.000**

Märkus. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabel 6. Seosed varases ja hilisemas eas loodud suulise narratiivi mikrostruktuuri iseloomustavate tunnuste vahel

		SA_5	LA_5	LKP_5	LL_5	Prop_5
SA_15	Pearson Correlation	-.013	-.050	.049	.220	.048
	Sig. (2-tailed)	.947	.806	.809	.269	.814
	N	27	27	27	27	27
LA_15	Pearson Correlation	-.077	-.032	-.103	.123	.011
	Sig. (2-tailed)	.702	.873	.610	.540	.958
	N	27	27	27	27	27
LKP_15	Pearson Correlation	-.017	-.160	.215	.047	-.089
	Sig. (2-tailed)	.932	.425	.281	.816	.659
	N	27	27	27	27	27
LL_15	Pearson Correlation	.103	.062	.084	.145	.151
	Sig. (2-tailed)	.608	.758	.675	.471	.453
	N	27	27	27	27	27
Prop_15	Pearson Correlation	-.014	-.071	.119	.237	.044
	Sig. (2-tailed)	.944	.727	.556	.234	.828
	N	27	27	27	27	27

Märkused. SA – sõnade arv, LA – lausungite arv, LKP – lausungi keskmine pikkus sõnades, LL – liitlausungite arv, Prop – propositsioonide arv, 15 – teismeeas loodud suuline jutustus, 5 – eelkoolieas loodud jutustus.

Tabel 7. Kirjalike loovtööde ja 5 a suuliste jutustuste mikrostruktuuri iseloomustavate tunnuste statistiline kirjeldus

	Kirjalik loovtöö					5a suuline jutustus				
	Sõnade arv	Lausete arv	LKP	LL arv	Prop	Sõnade arv	Lausungite arv	LKP	LL arv	Prop
N = 27										
Keskväärtus	104.259	10.037	10.2333	6.926	37.593	35.296	5.556	6.4281	1.222	10.111
Mediaan	88.000	9.000	10.8000	6.000	33.000	30.000	5.000	6.7500	1.000	7.000
Standardhälve	71.8190	5.6669	2.83407	5.4697	23.4722	25.0919	3.1785	2.32445	1.6013	8.0877
Miinumum	24.0	2.0	4.80	1.0	10.0	7.0	1.0	2.67	.0	2.0
Maksimum	374.0	32.0	17.00	29.0	123.0	121.0	18.0	13.00	7.0	40.0

Tabel 8. Varasema suulise jutustuse ja hilisema kirjaliku loovtöö mikrostruktuure iseloomustavate tunnuste paaride statistiline erinevus

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Sõnade arv_5 – Sõnade arv_k	-68.9630	79.3495	15.2708	-100.3526	-37.5733	-4.516	26	.000**
Pair 2	Lausungite arv_5 – Lausungite arv_k	-4.4815	6.6816	1.2859	-7.1246	-1.8383	-3.485	26	.002**
Pair 3	Lausungi keskmine pikkus sõnades_5 – Lause keskmine pikkus sõnades_k	-3.80519	3.36219	.64705	-5.13522	-2.47515	-5.881	26	.000**
Pair 4	Liitlausungite arv_5 – Liitlausungite arv_k	-5.7037	5.8429	1.1245	-8.0151	-3.3923	-5.072	26	.000**
Pair 5	Propositsioonid_5 - Propositsioonid_k	-27.4815	26.1024	5.0234	-37.8073	-17.1557	-5.471	26	.000**

Märkused. ** $p < 0,01$

Tabel 9. Seosed varase jutustuse ja hilisema kirjaliku teksti mikrostruktuuri viie tunnuse vahel

		SA_5	LA_5	LKP_5	LL_5	prop_5
SA_k	Pearson Correlation	-.141	-.162	-.015	-.080	-.158
	Sig. (2-tailed)	.482	.419	.940	.690	.432
	N	27	27	27	27	27
LA_K	Pearson Correlation	-.132	-.067	-.090	-.111	-.129
	Sig. (2-tailed)	.510	.738	.656	.581	.520
	N	27	27	27	27	27
LKP_K	Pearson Correlation	-.123	-.306	.162	-.048	-.200
	Sig. (2-tailed)	.540	.121	.420	.811	.316
	N	27	27	27	27	27
LL_K	Pearson Correlation	-.132	-.155	.026	-.095	-.143
	Sig. (2-tailed)	.513	.441	.897	.639	.476
	N	27	27	27	27	27
Prop_K	Pearson Correlation	-.147	-.171	.005	-.067	-.171
	Sig. (2-tailed)	.463	.393	.980	.740	.393
	N	27	27	27	27	27

Märkused. SA_k – sõnade arv kirjalikus loovtöös, LA_K – lausete arv kirjalikus loovtöös, LKP_K – kirjaliku teksti lause keskmine pikkus sõnades, LL_K – liitlause kirjalikus loovtöös, Prop_K – propositsioonide arv kirjalikus loovtöös; veergude päiseis samad tunnused 5aastaste suulises jutustuses

Tabel 10. Kirjalike loovtööde ja teismeliste suuliste jutustuste mikrostruktuuri iseloomustavate tunnuste statistiline kirjeldus

	Kirjalik loovtöö						Suuline jutustus					
	Sõ arv	La arv	LKP	Liitl arv	PõL arv	Prop arv	Sõ arv	La arv	LKP	LiL arv	PõL arv	Prop arv
N = 27												
Keskväärtus	104.259	10.037	10.2333	6.926	3.630	37.593	73.333	8.444	9.3181	4.704	1.963	23.074
Mediaan	88.000	9.000	10.8000	6.000	2.000	33.000	65.000	7.000	8.8000	4.000	1.000	20.000
Standardhälve	71.8190	5.6669	2.83407	5.4697	3.3529	23.4722	38.7874	4.7421	2.85270	2.6138	1.6752	12.0286
Miinum	24.0	2.0	4.80	1.0	.0	10.0	32.0	3.0	3.25	1.0	.0	7.0
Maksimum	374.0	32.0	17.00	29.0	14.0	123.0	212.0	25.0	16.00	13.0	6.0	64.0

Märkus. Sõ – sõnade arv, La – lausete/lausungite arv, Liitl – liitlausete arv, LiL – liitlausungite arv, PõL – põimlausete/-lausungite arv.

Tabel 11. *Statistiliselt olulised erinevused koolinoorte suulise ja kirjaliku jutustuse mikrostruktuuri iseloomustavate tunnuste paaride vahel*

				Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference			
					Lower	Upper		
Pair 1	Sõnade arv_s & Sõnade arv_k	-30.9259	47.8515	9.2090	-49.8553	-11.9965	-3.358	.002**
Pair 2	Lausungite arv_s & Lausete arv_k	-1.5926	3.9444	.7591	-3.1530	-.0322	-2.098	.046*
Pair 3	LKP_s & LKP_k	-.91519	3.33953	.64269	-2.23626	.40589	-1.424	.166
Pair 4	Liitlausungite arv_s & Liitlausete arv_k	-2.2222	3.9839	.7667	-3.7982	-.6462	-2.898	.008**
Pair 5	Põimlausete arv_s & Põimlausete arv_k	-1.6667	2.8956	.5573	-2.8121	-.5212	-2.991	.006**
Pair 6	Propositsioonid_s & Propositsioonid_k	-14.5185	15.4730	2.9778	-20.6394	-8.3976	-4.876	.000**

Märkus. *Olulisuse nivoo $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabel 12. *Statistilised seosed koolinoorte suulise ja kirjaliku narratiivi vahel*

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Sõnade arv_s & Sõnade arv_k	27	.785	.000
Pair 2	Lausungite arv_s & Lausete arv_k	27	.726	.000
Pair 3	LKP_s & LKP_k	27	.310	.115
Pair 4	Liitlausungite arv_s & Liitlausete arv_k	27	.730	.000
Pair 5	Põimlausete arv_s & Põimlausete arv_k	27	.504	.007
Pair 6	Propositsioonid_s & Propositsioonid_k	27	.808	.000

Märkus. Olulisuse nivoo $p < 0,01$

Tabel 13. Statistilised sõltuvused 15-aastaste koolilaste kirjalike ja suuliste narratiivide mikrostruktuure iseloomustavate tunnuste vahel

		Prop_S	Prop_K	SA_S	LA_S	PLA_S	SA_K	LA_K	PLA_K	LLA_S	LKP_S	PLL_S	LKP_K	LLA_K
Prop_S	Pearson C	1	.808**	.972**	.815**	.561**	.770**	.724**	.531**	.877**	.062	.261	.280	.733**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.002	.000	.000	.004	.000	.758	.189	.158	.000
Prop_K	Pearson C	.808**	1	.806**	.651**	.477*	.976**	.924**	.783**	.778**	.069	.404*	.379	.887**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.012	.000	.000	.000	.000	.731	.037	.051	.000
SA_S	Pearson C	.972**	.806**	1	.817**	.660**	.785**	.735**	.531**	.908**	.107	.213	.329	.737**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.004	.000	.595	.286	.093	.000
LA_S	Pearson C	.815**	.651**	.817**	1	.501**	.656**	.726**	.463*	.660**	-.411*	.140	.029	.666**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.008	.000	.000	.015	.000	.033	.485	.887	.000
PLA_S	Pearson C	.561**	.477*	.660**	.501**	1	.561**	.523**	.504**	.700**	.105	.120	.214	.583**
	Sig. (2-tailed)	.002	.012	.000	.008		.002	.005	.007	.000	.601	.550	.284	.001
SA_K	Pearson C	.770**	.976**	.785**	.656**	.561**	1	.940**	.869**	.748**	.024	.427*	.393*	.938**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.002		.000	.000	.000	.906	.027	.042	.000
LA_K	Pearson C	.724**	.924**	.735**	.726**	.523**	.940**	1	.768**	.699**	-.131	.365	.100	.908**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.005	.000		.000	.000	.514	.061	.619	.000
PLA_K	Pearson C	.531**	.783**	.531**	.463*	.504**	.869**	.768**	1	.562**	-.032	.439*	.387*	.877**
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.004	.015	.007	.000	.000		.002	.874	.022	.046	.000
LLA_S	Pearson C	.877**	.778**	.908**	.660**	.700**	.748**	.699**	.562**	1	.179	.166	.271	.730**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002		.372	.408	.172	.000
LKP_S	Pearson C	.062	.069	.107	-.411*	.105	.024	-.131	-.032	.179	1	.060	.310	-.042
	Sig. (2-tailed)	.758	.731	.595	.033	.601	.906	.514	.874	.372		.768	.115	.834
PLL_S	Pearson C	.261	.404*	.213	.140	.120	.427*	.365	.439*	.166	.060	1	.240	.422*
	Sig. (2-tailed)	.189	.037	.286	.485	.550	.027	.061	.022	.408	.768		.229	.028
LKP_K	Pearson C	.280	.379	.329	.029	.214	.393*	.100	.387*	.271	.310	.240	1	.277
	Sig. (2-tailed)	.158	.051	.093	.887	.284	.042	.619	.046	.172	.115	.229		.161
LLA_K	Pearson C	.733**	.887**	.737**	.666**	.583**	.938**	.908**	.877**	.730**	-.042	.422*	.277	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.834	.028	.161	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Märkused. SA – sõnade arv, LA – lausungite/lausete arv, PLA – põimlausete arv, LLA – liitlausete/-lausungite arv, K – kirjalik loovtöö, S – suuline jutustus

Lisa 5. Jutustuste makrostruktuuride kirjeldus ja komponentidevahelised seosed

Tabel 16. Statistiliselt oluliselt seosed suulise ja kirjaliku jutustuse makrostruktuuri komponentide vahel

a) Suulise ja kirjaliku jutustuse taustasüžeede vaheline seos

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.643	.001
	Cramer's V	.643	.001
	Contingency Coefficient	.541	.001
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.01$

b) Suulise narratiivi vormilise sidususe seos kirjaliku narratiivi vormilise sidususega

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.780	.000
	Cramer's V	.780	.000
	Contingency Coefficient	.615	.000
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.01$

c) Seos suulise jutustuse vormilise sidususe ja kirjaliku loovtöö semantilise sidususe vahel

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.661	.001
	Cramer's V	.661	.001
	Contingency Coefficient	.552	.001
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.01$

d) Suulise jutustuse vormilise sidususe ja kirjaliku jutustuse sissejuhatava osa vaheline seos

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.529	.006
	Cramer's V	.529	.006
	Contingency Coefficient	.468	.006
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.01$

e) Kirjaliku jutustuse tulemuse ja suulise jutustuse tulemuse vaheline seos

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.516	.007
	Cramer's V	.516	.007
	Contingency Coefficient	.459	.007
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.01$

f) Suulise jutustuse sisemise plaani ning kirjaliku jutustuse tulemuse vaheline seos

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.395	.040
	Cramer's V	.395	.040
	Contingency Coefficient	.368	.040
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.05$

g) Seos suulise jutustuse sisemise plaani ja kirjaliku loovtöö sissejuhatuse vahel

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.466	.015
	Cramer's V	.466	.015
	Contingency Coefficient	.423	.015
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.05$

h) Seos suulise jutustuse sissejuhatava osa ja kirjaliku loovtöö tulemuse vahel

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.438	.023
	Cramer's V	.438	.023
	Contingency Coefficient	.401	.023
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.05$

i) Seos suulise jutustuse sissejuhatuse ja kirjalikus loovtöös märgitud sisemise plaani vahel

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.395	.040
	Cramer's V	.395	.040
	Contingency Coefficient	.368	.040
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.05$

j) Seos suulise ja kirjaliku jutustuse sissejuhatavate osade vahel

		Value	Appr Sig
Nominal by Nominal	Phi	.875	.000
	Cramer's V	.875	.000
	Contingency Coefficient	.658	.000
N of Valid Cases		27	

$p \leq 0.01$

Lisa 6. Laste jaotamine gruppidesse parema jutustamisoskuse ja kooliedukuse väljaselgitamise eesmärgil

Tabel 17 a. 5-aastaste laste jaotamine mediaanide alusel kahte gruppi

5-aastaste jutustus, N = 27

Sõnade arv, Me = 30		Lausungite arv, Me = 5		LKP, Me = 6,75		Liitlausungite arv, Me = 1		PROP, Me = 7	
N=14 1.Laps TAV	N=13 2.Laps TAV	N=14 1.Laps TAV	N=13 2.Laps TAV	N=14 1.Laps TAV	N=13 2.Laps TAV	N=14 1.Laps TAV	N=13 2.Laps TAV	N=14 1.Laps TAV	N=13 2.Laps TAV
17 7.0	13 35.0	6 1.0	19 5.0	11 2.67	21 6.90	2 .0	15 1.0	6 2.0	8 8.0
24 10.0	1 36.0	17 1.0	9 6.0	9 2.83	13 7.00	3 .0	16 1.0	17 2.0	3 9.0
6 13.0	14 36.0	24 2.0	11 6.0	20 3.75	17 7.00	7 .0	20 1.0	24 3.0	14 10.0
11 16.0	2 37.0	16 3.0	12 6.0	5 3.80	1 7.20	8 .0	25 1.0	16 4.0	20 10.0
9 17.0	12 37.0	25 3.0	15 6.0	15 4.00	18 7.20	9 .0	26 1.0	11 5.0	1 11.0
7 18.0	8 38.0	7 4.0	18 6.0	3 4.40	16 7.33	10 .0	12 2.0	12 5.0	13 11.0
5 19.0	19 39.0	8 4.0	10 7.0	7 4.50	2 7.40	11 .0	19 2.0	15 5.0	10 13.0
25 20.0	18 43.0	26 4.0	14 7.0	24 5.00	8 7.60	14 .0	21 2.0	25 5.0	19 13.0
26 21.0	23 49.0	27 4.0	4 8.0	14 5.14	19 7.80	17 .0	23 2.0	2 6.0	18 15.0
3 22.0	10 57.0	1 5.0	20 8.0	26 5.25	10 8.14	24 .0	1 3.0	7 6.0	4 18.0
16 22.0	22 71.0	2 5.0	22 8.0	23 6.13	22 8.90	27 .0	18 3.0	5 7.0	23 19.0
15 24.0	4 88.0	3 5.0	23 8.0	12 6.20	4 11.00	5 1.0	22 4.0	9 7.0	22 25.0
27 27.0	21 121.0	5 5.0	21 18.0	25 6.67	6 13.00	6 1.0	4 7.0	26 7.0	21 40.0
20 30.0		13 5.0		27 6.75		13 1.0		27 7.0	

Märkus. Me – tunnuse mediaan, 1.– mediaanist madalamad tunnuse arväärtused, 2.– mediaanist kõrgemad tunnuse arväärtused, LKP – lausungi keskmine pikkus, TAV – tunnuse arväärtus

Tabel 17 b. 15-aastaste laste jaotamine kahte gruppi mediaanide alusel

15-aastaste suuline jutustus, N = 27									
Sõnade arv, Me = 65		Lausungite arv, Me = 7		LKP, Me = 8,8		Liitlausungite arv, Me = 4		PROP, Me = 20	
N = 14	N = 13	N = 14	N = 13	N = 14	N = 13	N = 14	N = 13	N = 14	N = 13
1.Laps TAV	2.Laps TAV	1.Laps TAV	2.Laps TAV	1.Laps TAV	2.Laps TAV	1.Laps TAV	2.Laps TAV	1.Laps TAV	2.Laps TAV
18 32.0	20 65.0	17 3.0	11 7.0	26 3.25	6 9.00	26 1.0	15 4.0	27 7.0	7 21.0
23 32.0	4 66.0	12 4.0	15 9.0	11 5.60	2 9.30	27 1.0	25 4.0	23 11.0	2 22.0
27 35.0	15 69.0	18 4.0	21 9.0	25 6.15	22 9.30	11 2.0	7 5.0	11 12.0	16 22.0
11 39.0	21 70.0	23 4.0	1 10.0	20 6.50	4 9.40	18 2.0	2 6.0	17 13.0	3 23.0
8 47.0	3 77.0	27 4.0	6 10.0	15 7.70	8 9.40	8 3.0	3 6.0	18 14.0	15 23.0
17 48.0	25 80.0	8 5.0	16 10.0	21 7.80	9 9.70	9 3.0	6 6.0	10 15.0	21 23.0
14 51.0	16 83.0	10 5.0	19 10.0	18 8.00	19 9.80	14 3.0	16 6.0	9 16.0	24 25.0
26 52.0	6 90.0	13 5.0	20 10.0	23 8.00	10 10.80	17 3.0	19 6.0	14 16.0	25 29.0
10 54.0	24 92.0	3 6.0	24 11.0	16 8.30	3 12.80	20 3.0	21 7.0	20 17.0	19 32.0
9 58.0	19 98.0	9 6.0	25 13.0	24 8.36	13 13.00	23 3.0	1 8.0	12 18.0	6 34.0
7 59.0	1 140.0	14 6.0	22 15.0	7 8.40	1 14.00	4 4.0	22 8.0	8 19.0	22 40.0
12 61.0	22 140.0	2 7.0	26 16.0	5 8.48	12 15.25	10 4.0	24 8.0	4 20.0	1 47.0
2 65.0	5 212.0	4 7.0	5 25.0	14 8.50	17 16.00	12 4.0	5 13.0	13 20.0	5 64.0
13 65.0		7 7.0		27 8.80		13 4.0		26 20.0	

Põimlausungite arv, Me = 1.963	
N = 14	N = 13
1.Laps TAV	2.Laps TAV
7 .0	8 2.0
18 .0	9 2.0
26 .0	10 2.0
1 1.0	12 2.0
2 1.0	13 2.0
4 1.0	14 2.0
6 1.0	24 2.0
11 1.0	3 3.0
15 1.0	16 4.0
17 1.0	19 4.0
20 1.0	21 5.0
23 1.0	5 6.0
25 1.0	22 6.0
27 1.0	

Tabel 17 c. 15-aastaste laste jaotamine kahte gruppi mediaanide alusel

15-aastaste KIRJALIK LOOVTÖÖ, N=27																			
Sõnade arv, Me = 88				Lauseite arv, Me = 9				LKP, Me = 10,8				Liitlauseite arv, Me = 6				PROP, Me = 33			
N=14		N=13		N=14		N=13		N=14		N=13		N=14		N=13		N=14		N=13	
<u>1.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>2.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>1.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>2.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>1.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>2.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>1.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>2.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>1.Laps</u>	<u>TAV</u>	<u>2.Laps</u>	<u>TAV</u>
23	24.0	25	89.0	27	2.0	10	9.0	23	4.80	2	10.90	23	1.0	15	6.0	23	10.0	3	36.0
18	33.0	15	92.0	18	4.0	13	9.0	26	5.30	9	10.90	20	2.0	21	6.0	27	10.0	10	36.0
27	34.0	9	98.0	17	5.0	21	9.0	20	6.30	25	11.10	27	2.0	24	6.0	18	14.0	25	37.0
17	41.0	13	101.0	23	5.0	26	9.0	21	6.90	13	11.20	17	3.0	3	7.0	17	15.0	20	38.0
26	48.0	24	103.0	4	6.0	1	10.0	7	8.20	16	11.40	26	3.0	7	7.0	26	19.0	24	39.0
12	62.0	3	104.0	12	7.0	15	11.0	17	8.20	3	11.60	4	4.0	10	7.0	11	22.0	13	44.0
21	62.0	6	133.0	14	7.0	22	13.0	18	8.25	5	11.68	13	4.0	25	7.0	12	24.0	22	46.0
4	65.0	1	155.0	19	7.0	6	14.0	15	8.40	14	11.90	18	4.0	2	9.0	21	24.0	6	49.0
11	70.0	22	159.0	11	8.0	20	14.0	11	8.75	22	12.20	19	4.0	22	10.0	4	25.0	16	57.0
19	71.0	2	175.0	24	8.0	8	15.0	12	8.90	24	12.88	11	5.0	6	12.0	14	27.0	8	62.0
7	74.0	16	182.0	25	8.0	2	16.0	6	9.50	8	13.80	12	5.0	8	13.0	19	28.0	2	67.0
14	83.0	8	207.0	3	9.0	16	16.0	10	9.80	1	15.50	14	5.0	16	14.0	9	31.0	1	68.0
10	88.0	5	374.0	7	9.0	5	32.0	19	10.14	27	17.00	1	6.0	5	29.0	15	31.0	5	123.0
20	88.0			9	9.0			4	10.80			9	6.0			7	33.0		

Põimlauseite arv, Me = 2				PLL, Me = 0			
N = 14		N = 13		N = 14		N = 13	
1.Laps	TAV	2.Laps	TAV	1.Laps	TAV	2.Laps	TAV
20	.0	1	3.0	1	.0	25	.0
13	1.0	7	3.0	3	.0	26	.0
17	1.0	10	3.0	5	.0	27	.0
23	1.0	11	3.0	7	.0	4	1.0
27	1.0	6	4.0	8	.0	6	1.0
4	2.0	14	4.0	9	.0	10	1.0
9	2.0	2	5.0	11	.0	15	1.0
12	2.0	22	5.0	12	.0	21	1.0
15	2.0	24	5.0	16	.0	14	2.0
18	2.0	3	6.0	17	.0	19	2.0
19	2.0	16	8.0	18	.0	20	2.0
21	2.0	8	13.0	22	.0		
25	2.0	5	14.0	23	.0		
26	2.0			24	.0		

Tabel 18. *Mediaanväärtuste alusel leitud parema jutustamisoskusega lapsed mikrostruktuuri tunnuste kaupa*

Mikrostruktuuri tunnus ja lapse vanus	Lapsed, kelle jutustuses on tunnus olemas, N = 13	Mikrostruktuuri tunnus ja lapse vanus	Lapsed, kelle jutustuses on tunnus olemas, N = 13	Lapsed, kelle jutustuses on vähemalt neli tunnust, mille väärtused on mediaanist suuremad	N = 8 (5a) 19, 18, 23, 10, 22, 4, 21, 1
Sõnade arv, 5a	13, 1, 14, 2, 12, 8, 19, 18, 23, 10, 22, 4, 21	Sõnade arv, 15a	20, 4, 15, 21, 3, 25, 16, 6, 24, 19, 1, 22, 5		N = 11 (15a) 15, 21, 3, 25, 16, 6, 24, 19, 1, 22, 5
				Kahe vanusrühma ühised lapsed	1, 19, 21, 22
Lausungite arv, 5a	19, 9, 11, 12, 15, 18, 10, 14, 4, 20, 22, 23, 21	Lausungite arv, 15a	11, 15, 21, 1, 6, 16, 19, 20, 24, 25, 22, 26, 5	Muutus 10 aastaga	15a gruppi pole jõudnud 23, 18, 10, 4
Lausungi keskmine pikkus, 5a	21, 13, 17, 1, 18, 16, 2, 8, 19, 10, 22, 4, 6	Lausungi keskmine pikkus, 15a	6, 2, 22, 4, 8, 9, 19, 10, 3, 13, 1, 12, 17		15a grupis on juures 15, 3, 25, 16, 6, 24, 5
				Kirjaliku ja suulise jutu ühised lapsed	1, 5, 6, 16, 24, 22
Liitlausungite arv, 5a	15, 16, 20, 25, 26, 12, 19, 21, 23, 1, 18, 22, 4	Liitlausungite arv, 15a	15, 25, 7, 2, 3, 6, 16, 19, 21, 1, 22, 24, 5	15a, kelle sooritus oli edukas suuliselt, kirjalikult mitte	21, 19, 3
Propositsioonide arv, 5a	8, 3, 14, 20, 1, 13, 10, 19, 18, 4, 23, 22, 21	Propositsioonide arv, 15a	7, 2, 16, 3, 15, 21, 24, 25, 19, 6, 22, 1, 5	Lapsed, kelle sooritus oli edukas nii 5- kui 15-aastaselt, nii suuliselt kui kirjalikult	1, 22

		Põimlausungite arv, 15a	8, 9, 10, 12, 13, 14, 24, 3, 16, 19, 21, 5, 22		
Sõnade arv, kirjalik	25, 15, 9, 13, 24, 3, 6, 1, 22, 2, 16, 8, 5	5-aastased lapsed, kelle jutus on vähemalt neli tunnust enda grupist	19, 18, 23, 10, 22, 4, 21, 1	Edukad 5-aastased lapsed suulise jutu tunnuste keskväärtuse ja standardhälvete järgi	22, 4, 21, 1, 18, 23
Lausete arv, kirjalik	10, 13, 21, 26, 1, 15, 22, 6, 20, 8, 2, 16, 5	15-aastased lapsed, kelle jutus on vähemalt neli tunnust enda grupist*	15, 21, 3, 25, 16, 6, 24, 19, 1, 22, 5		
Lause keskmine pikkus sõnades, kirjalik	2, 9, 25, 13, 16, 3, 5, 14, 22, 24, 8, 1, 27	15a lapsed, kelle suulises jutustuses on vähemalt viis tunnust enda grupist	21, 16, 6, 24, 19, 1, 22, 5, 3	Edukad 15-aastased lapsed suulise jutu tunnuste keskväärtuse ja standardhälvete järgi	22, 1, 5, 26, 3, 13, 12, 17, 24, 16, 19, 21
Liitlausete arv, kirjalik	15, 21, 24, 3, 7, 10, 25, 2, 22, 6, 8, 16, 5	15a lapsed, kelle kirjalikus loovtöös on vähemalt viis tunnust enda grupist	13, 24, 6, 1, 22, 2, 16, 8, 5	Edukad 15-aastased lapsed kirjaliku loovtöö tunnuste keskväärtuse ja standardhälvete järgi	16, 8, 5, 2, 1, 27
Põimlausete arv, kirjalik	1, 7, 10, 11, 6, 14, 2, 22, 24, 3, 16, 8, 5			Lapsed, kes edasisse analüüsi pääsesid	4, 21, 22, 23; 1, 3, 5, 6, 16, 19, 22, 24; 1, 2, 5, 8, 16, 22
Propositsioonide arv, kirjalik	3, 10, 25, 20, 24, 13, 22, 6, 16, 8, 2, 1, 5				

Märkus. *võrdluses 5-
aastastega kõrvutasin vaid
viite tunnust

Tabel 19. Laste jaotumine kolme gruppi tunnuse keskmise ja standardhälbe alusel

5-aastaste jutustus, N = 27															15-aastaste suuline jutustus, N = 27																	
Sõnade arv			Lausungite arv			LKP			Liitlausungite arv			PROP			Sõnade arv			Lausungite arv			LKP			LL arv			Propos arv			PL arv		
M = 35,296 SD = 25,0919			M = 5,556 SD = 3,1785			M = 6,4281 SD = 2, 32445			M = 1,222 SD = 1,6013			M = 10,111 SD = 8,0877			M = 73,333, SD = 38,7874			M = 8,444, SD = 4,7421			M = 9,3181, SD = 2,85270			M = 4,704, SD = 2,6138			M = 23,074, SD = 12,0286			M = 1,963, SD = 1,6752		
al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	Al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül
17	6	-	6	16	21	11	3	22	-	2	1	6	24	23	18	27	1	17	12	22	26	20	3	26	8	1	27	23	22	7	1	16
24	11		17	25		9	7	4		3	18	17	16	22	23	11	22		18	26	11	15	13	27	9	22		11	1	18	2	19
	9		24	7		20	24	6		7	22		11	21		8	5		23	5	25	21	1	11	14	24		17	5	26	4	21
	7			8		5	14			8	4		12			17			27			18	12	18	17	5		18		6	5	
	5			26		15	26			9			15			14			8			23	17		20			10		11	22	
	25			27			23			10			25			26			10			16			23			9		15		
	26			1			12			11			2			10			13			24			4			14		17		
	3			2			25			14			7			9			3			7			10			20		20		
	16			3			27			17			5			7			9			5			12			12		23		
	15			5			21			24			9			12			14			14			13			8		25		
	27			13			13			27			26			2			2			27			15			4		27		
	20			19			17			5			27			13			4			6			25			13		8		
	13			9			1			6			8			20			7			2			7			26		9		
	1			11			18			13			3			4			11			22			2			7		10		
	14			12			16			15			14			15			15			4			3			2		12		
	2			15			2			16			20			21			21			8			6			16		13		
	12			18			8			20			1			3			1			9			16			3		14		
	8			10			19			25			13			25			6			19			19			15		24		
	19			14			10			26			10			16			16			10			21			21		3		
	18			4						12			19			6			19									24				
	23			20						19			18			24			20									25				
	10			22						21			4			19			24									19				
				23						23									25									6				

15-aastaste kirjalik loovtöö, N = 27																	
Sõnade arv			Lausungite arv			LKP			LL arv			Prop arv			PL arv		
M = 104,259			M = 10,037			M = 10,2333			M = 6,926			M = 37,593			M = 3,630		
SD = 71,8190			SD = 5,6669			SD = 2,83407			SD = 5,4697			SD = 23,4722			SD = 3,3529		
al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül	al	ke	ül
23	18	16	27	17	2	23	7	8	23	20	8	23	17	8	20	13	16
	27	8	18	23	16	26	17	1		27	16	27	26	2		17	8
	17	5		4	5	20	18	27		17	5	18	11	1		23	5
	26			12		21	15			26			12	5		27	
	12			14			11			4			21			4	
	21			19			12			13			4			9	
	4			11			6			18			14			12	
	11			24			10			19			19			15	
	19			25			19			11			9			18	
	7			3			4			12			15			19	
	14			7			2			14			7			21	
	10			9			9			1			3			25	
	20			10			25			9			10			26	
	25			13			13			15			25			1	
	15			21			16			21			20			7	
	9			26			3			24			24			10	
	13			1			5			3			13			11	
	24			15			14			7			22			6	
	3			22			22			10			6			14	
	6			6			24			25			16			2	
	1			20						2						22	
	22			8						22						24	
	2									6						3	

Märkus. Al – alumine grupp: lapsed, kes jäid tunnuse väärtuse poolest allapoole keskväärtuse ja standardhälbe vahet ($al = TAV < (M - SD)$);
ke – keskmine grupp: lapsed, kes jäid tunnuse keskväärtuse ja standardhälbe vahe ja summa vahele;
ül – ülemine grupp: lapsed, kes jäid tunnuse väärtuse poolest ülespoole keskväärtuse ja standardhälbe summat ($ül = TAV > (M + SD)$);

Tabel 20. Kolme meetodi abil leitud edukad jutustajad, edukate grupist väljajäänud lapsed ning iga lapse sooritus tunnuste kaupa

5-aastased edukad jutustajad									15-aastased edukad jutustajad								Kõrvalejäänud 15-aastased lapsed					
N = 8									N = 13													
									N = 8							N = 5						
Laps	1	4	10	18	19	21	22	23	1	3	5	6	13	16	19	22	12	17	21	24	26	
Sugu	N	N	M	N	N	M	M	M	N	N	N	N	N	N	N	M	M	N	M	M	M	
Sõnade arv	36	88	57	43	39	121	71	49	140	77	212	90	65	83	98	140	61	48	70	92	52	
Lausungite arv	5	8	7	6	5	18	8	8	10	6	25	10	5	10	10	15	4	3	9	11	16	
Lausungi keskmine pikkus	7,2	11	8,14	7,2	7,8	6,9	8,9	6,13	14	12,8	8,48	9	13	8,3	9,8	9,3	15,25	16	7,8	8,36	3,25	
Liitlausungite arv	3	7	0	3	2	2	4	2	8	6	13	6	4	6	6	8	4	3	7	8	1	
Propositsioonide arv	11	18	13	15	13	40	25	19	47	23	64	34	20	22	32	40	18	13	23	25	20	
Põimlausungite arv	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	6	1	2	4	4	6	2	1	5	2	0	
15-aastased edukad kirjutajad									Kõrvalejäänud 15-aastased kirjutajad													
N = 10																						
N = 8									N = 2													
Laps	1	2	5	6	8	13	16	22	24	27												
Sugu	N	N	N	N	M	N	N	M	M	M												
Sõnade arv	155	175	374	133	207	101	182	159	103	34												
Lausete arv	10	16	32	14	15	9	16	13	8	2												
Lause keskmine pikkus	15,5	10,9	11,68	9,5	13,8	11,2	11,4	12,2	12,88	17												
Liitlausete arv	6	9	14	12	13	4	14	10	6	4												
Propositsioonide arv	68	67	123	49	62	44	57	46	39	10												
Põimlausete arv	3	5	14	4	13	1	8	5	5	1												

Tabel 21. *Jutugrammatika komponendid paremate jutustamisoskustega laste jutustustes*

5-aastased N = 8	Sissejuhatus	Käivitav sündmus	Sisemine plaan	Tegevus	Tulemus	Reaktsioon
1	+	+	0	+	+	+
4	+	0	0	0	0	0
10	+	+	0	+	0	0
18	+	+	0	+	+	0
19	+	+	0	+	+	0
21	+	+	0	+	0	+
22	+	+	0	+	+	+
23	+	+	0	+	0	0
15 a suuline N = 8	Sissejuhatus	Käivitav sündmus	Sisemine plaan	Tegevus	Tulemus	Reaktsioon
1*	+	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+	0
5*	+	+	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+
13	+	+	0	+	0	+
16*	+	+	0	+	+	0
19	+	+	+	+	0	+
22	+	+	+	+	+	0
15 a kirjalik	Sissejuhatus	Käivitav sündmus	Sisemine plaan	Tegevus	Tulemus	Reaktsioon
1*	+	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+	0
5*	+	+	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+
8*	+	+	0	+	+	0
13*	+	+	+	+	+	+
16*	+	+	0	+	+	0
22*	+	+	+	+	+	0

Märkus. *- narratiivis on taustasüžee.

Lisa 7. Laste hinded

Tabel 23 a. 5-aastaselt heade jutustamisoskustega laste põhikooli kahe õppeaasta aastahinded õppeainete kaupa ning hinnete aritmeetilised keskmised

Laps	EK1	EK2	IK1	IK2	MAT1	MAT2	AJ1	AJ2	KESK. H 1	KESK.H 2	KESK KOKKU
1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,75	3,875
4	4	4	4	4	4	4	5	5	4,25	4,25	4,25
10	4	5	5	5	5	5	5	5	4,25	5	4,625
18	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4,75	4,875
19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
21	5	4	5	4	4	4	5	4	4,75	4	4,375
22	4	4	5	5	5	5	4	4	4,5	4,5	4,5
23	4	3	4	5	3	4	5	5	4	4,25	4,125
Kokku									4,5	4,4	4,5

Märkus. 1 – 2013/2014 õppeaasta aastahinded, 2 – 2014/2015 õppeaasta aastahinded;

EK – eesti keel, IK – inglise keel, MAT – matemaatika, AJ – ajalugu, KESK.H – ühe õppeaasta kõikide ainete aastahinnete keskmine;

KESK KOKKU – lapse mõlema õppeaasta kõikide ainete aastahinnete keskmine

Tabel 23 b. 15-aastaselt hea suulise jutustamisoskusega laste põhikooli kahe õppeaasta aastahinded õppeainete kaupa ning hinnete aritmeetilised keskmised

Laps	EK1	EK2	IK1	IK2	MAT1	MAT2	AJ1	AJ2	KESK. H 1	KESK.H 2	KESK KOKKU
1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,75	3,875
3	4	4	5	5	4	4	4	4	4,25	4,25	4,25
5	4	4	4	4	5	5	5	5	4,5	4,5	4,5
6	5	5	4	4	5	5	5	5	4,75	4,75	4,75
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
22	4	4	5	5	5	5	4	4	4,5	4,5	4,5
Kokku									4,6	4,6	4,6

Tabel 23 c. 15-aastaselt hea kirjaliku loovtöö kirjutanud laste põhikooli kahe õppeaasta aastahinded õppeainete kaupa ning hinnete aritmeetilised keskmised

Laps	EK1	EK2	IK1	IK2	MAT1	MAT2	AJ1	AJ2	KESK. H 1	KESK.H 2	KESK KOKKU
1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,75	3,875
2	5	4	5	5	5	5	4	4	4,75	4,5	4,625
5	4	4	4	4	5	5	5	5	4,5	4,5	4,5
6	5	5	4	4	5	5	5	5	4,75	4,75	4,75
8	4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
22	4	4	5	5	5	5	4	4	4,5	4,5	4,5
Kokku									4,6	4,5	4,5

Tabel 24 a. Heade suuliste tekstilooimeoskustega 15-aastaste laste grupist kõrvalejäänud õpilaste nelja õppeaine aastahinded ja hinnete aritmeetilised keskmised

Hinded õppeainete kaupa											
Laps	EK1	EK2	IK1	IK2	MAT1	MAT2	AJ1	AJ2	KESK. H 1	KESK.H 2	KESK KOKKU
12	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	4
17	5	5	4	5	5	4	5	5	4,75	4,75	4,75
21	5	4	5	4	4	4	5	4	4,75	4	4,375
24	4	3	3	4	3	3	4	4	3,5	3,5	3,5
26	3	3	3	3	4	3	4	3	3,5	3	3
Kokku									4,1	3,85	4

Lisa 8. Suuliste jutustuste näiteid

Näide 1. Laps 25

5-aastasena jutustatud

1. mesilane sutsab koera. (...)

T: räägi veel midagi!

2. koer nuusutas seda lille ja siis mesilane tuli välja ja sutsas teda.

3. siis ta pani plaastri peale.

15-aastasena jutustatud

Sissejuhatus

1. poiss ärkas hommikul üles.

2. läks koeraga välja jalutama.

3. mm: jalutasid paar kilomeetrit siis koer nägi (...) põõsast (...) ilusat lille ja lõhnas hästi.

4. läks lille juurde nuusutas seda ja sealt välja tuli üks herilane.

5. siuke suur karvane herilane. (...)

Käivitav sündmus

6. jaa (..) herilane sutsas teda nina peale.

Sisemine vastus ja tegevus

7. koer sai väga haiget.

8. läks natuke eemale.

Tegevus

9. ja poiss vaatas kohe et mis juhtus.

10. sis poisil oli kaasas plaastrit. (...)

11. mm: võttis plaastrid välja ja pani need koerale nina peale.

Tulemus

12. ja koeral hakkas palju parem kohe.

Reaktsioon

13. ja koer sai jälle rõõmsaks.

Näide 2. Laps 22

5-aastasena jutustatud

1. poiss läks koeraga välja jalutama.

2. jalutas natukene edasi ja edasi.

3. siis läksid ühe lehtedest põõsa juurde millel tundus välja paistvat väga ilus lill.

4. koer tahtis lille nuusutada ja nuusutaski.

5. siis nägi et lillest lendas välja mesimumm ja istus nina peale ja sutsas.

6. siis läks poiss koju ja tõi plaastri ja pani plaastri koera sutsatud nina peale.

7. aga koeral oli alguses valus aga pärast ei olnud. ja poiss ja koer elasid õnnelikult.

15-aastasena jutustatud

Sissejuhatus

1. ühel ilusal päeval (...) kui Juhan ja Lontu väljas jalutasid (...) nägi Lontu esimest korda elus lille.
2. see lill oli roosat värvi kuigi Lontu sest aru ei saand sest koerad vist ei näe punast tooni või midagi siukest (khm).
3. see Lontu läks seda lille uurima.

Käivitav sündmus

4. ja järsku (...) lille tagant tuli välja mesimumm.
5. mesimummi nimi oli Peeter.
6. Peetrile ei meeldind et Lontu tema lille uuris ja Peeter arvas et Lontul on halvad kavatsused.
7. Peeter sutsas nõelaga Lontut.
8. samas Peeter oli mesilane siis pärast sutsamist ta kahjuks ise kärvas ära.

Sisemine vastus

9. Lontu oli kurb ja ehmatanud.
10. ta läks uut asja uurima aga õppis sealt valusalt et läks liiga lähedale kohe.

Tegevus

11. Juhan aitas Lontut ja pani Lontule nina peale paa- plaastri.

Reaktsioon ja tulemus

12. Lontu oli järsku õnnelik sest keegi hoolib temast.
13. ta tundis tema lähedust.
14. pärast halba tuli hea.
15. Juhan veel lakkus Lontu nina sest koertel on nii vist kombeks.

Näide 3. Laps 5

5-aastasena jutustatud

1. koeraga jalutavad.
2. koer nägi lille.
3. koer vaatas mis see mesilane sumiseb. (...)
4. poiss andis talle palli. (...)
5. poisil oli suus pall.

15-aastasena jutustatud

Sissejuhatus

1. Peeter tuli just koolist ja nägi Mukit ja mõtles et ta võiks temaga jalutama minna.
2. Muki oli väga õnnelik selle üle sest Mukile meeldib väga jalutada.
3. Peeter mõtles et nad võiksid minna parki.
4. ja vaadata seal ilusat loodust.
5. niisiis nad läksidki.
6. Muki oli väga õnnelik, sest talle meeldis väga loodus.
7. samuti meeldisid talle väga-väga ilusad roosad lilled.
8. ja üldse lilled.
9. ta nägi üht väga-väga erkroosat ja põõsast välja piiluvat lille.
10. ta lähenes sellele ja nuusutas seda.

Käivitatav sündmus

11. Peeter vaatas, küll Muki on armas seal niimoodi selle lillega kuid siis märkas Peeter mesilast.
12. Muki oli ka kohkunud.
13. nad mõlemad olid.
14. mesilane lendas aina Muki poole.
15. Muki tõmbus tagasi kuid mesilane oli kuri sest et Muki oli tema lille juurde tulnud.
16. niisiis mesilane nõelas Muki nina.
17. Muki nina läks aga suureks-suureks ja paiste.

Sisemine vastus

18. Muki oli nii õnnetu.
19. tal oli nii valus.

Sisemine plaan

20. ja siis Peeter otsustas et ta peab minema otsima plaastrit.

Tegevus

21. ta läks lähima ap- läks ap- lähimasse apteegi ja leidis sealt siis plaastrit.
22. ta ostis kõige kallima plaastri mida ta sealt nä- nägi sest ta hoolis Mukist väga ja tahtis et Mukil hakkaks parem.
23. nii tuli siis Muki juurde tagasi ja pani talle plaastri peale.

Tulemus ja reaktsioon

24. Muki oli nii õnnelik, sest valu oli kadunud kui võluväel.
25. nii ta siis hüpleski Peetri ümber ja oli õnnelik edasi.

Näide 4. Laps 27

5-aastasena jutustatud

1. et mesilane sutsas koera nina.
2. siis ta pani talle selle plaastri nina peale.
3. siis nad kõndisid koeraga ja koer nuusutas ühte lille.
4. mm:.. selle koera nina oli terve.

15-aastasena jutustatud

Käivitatav sündmus

1. koer läheb lilli nuusutama jaa: samal ajal ku- kui ta hakkab nuusutama lilli siis tuleb välja mesilane.
2. ja ta nõelab koera ni- ninna.

Tegevus

3. ja siis ä: see (..) tegelane lohutab koera? Või? (...)

Tulemus

4. ja=siis =nad lähevad teevad midagi edasi (ma=ei=tea)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eda Muts (sünnikuupäev: 15.04.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Eakohase arenguga 15- ja 16-aastaste laste tekstiloomed: suuline jutustamine ja kirjalik loovtöö pildiseeria järgi,
mille juhendaja on Kaja Plado,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 06.01.2017